

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ

THE BEGINNING TEACHER IN THE PRIMARY SCHOOL

Diplomová práce: 10-FP-KPV- 0021

Autor:

Barbora Skleníčková

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
91	0	2	3	21	2

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra primárního vzdělávání

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

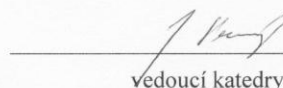
pro (diplomant): Barbora Skleníčková
studijní obor (kombinace): Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Název DP: **Začínající učitel na 1. stupni ZŠ**
Název DP v angličtině: The beginning teacher in the primary school
Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 26.11.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (diplomant): BARBORA SKLENÍČKOVÁ

Datum: 25.3.2011

Podpis: Barbora Skleníčková

Název DP:	ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Cíl:	Zjistit profesní problémy začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ.
Požadavky:	Anotace literárních pramenů, včetně metodologické literatury, orientace ve výzkumných nálezech Syntéza šetřené tematiky Konstrukce autorských výzkumných nástrojů (rozhovor, dokumentace učitele) Interpretace výsledků výzkumu, shrnutí, doporučení a závěry
Metody:	Polostrukturovaný rozhovor, analýza deníku začínající učitelky
Literatura:	MÍČEK, Libor. Duševní hygiena. Praha : SPN, 1986. PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha : Triton, 2004. PRŮCHA, Jan. Učitel : současné poznatky o profesi. Praha : Portál, 2002. ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha : Portál, 2007. ŠVEC, Vlastimil. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno : Paido, 2002. URBÁNEK, Petr. Vybrané problémy učitelské profese : aktuální analýza. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005.

Čestné prohlášení

Název práce: Začínající učitel na 1. stupni zš

Jméno a příjmení autora: Barbora Skleničková

Osobní číslo: P09000004

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 14. 12. 2012

Barbora Skleničková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za jeho podporu, trpělivost, rady, inspiraci a získání cenných zkušeností, nejen při vypracování této diplomové práce.

Děkuji mé věrné a skvělé přítelkyni začínající učitelce Radce, bez které by vznik práce nikdy nebyl tak zajímavý, zábavný a plný překvapení.

Děkuji mé rodině – mamince a Davidovi za podporu, trpělivost v době studia a hlavně v jejím závěru.

Anotace

Cílem diplomové práce je zjistit profesní problémy začínajících učitelů na 1. stupni základních škol.

Diplomová práce se zaměřuje v teoretické úrovni na profesi učitele, vybrané problémy této profese, především však na vymezení osoby začínajícího učitele a možná překvapení a problémy, které ho při profesním startu čekají. Výzkumná část se věnuje kvalitativnímu přístupu v pedagogických vědách, tvorbu případové studie a popis metod rozhovoru a obsahové analýzy textu. Tyto metody byly použity při zjišťování profesních problémů jedné konkrétní začínající učitelky během prvního roku jejího působení na základní škole.

Klíčová slova:

Učitel, profese učitele, začínající učitel, profesní problémy, případová studie, kvalitativní výzkum, rozhovory, obsahová analýza textu

Annotation

Summary

The aim of the thesis is to discover key issues of a beginning teacher working with the elementary pupils.

The thesis is, in its theoretical part, focused on a teaching line of work and particular occupational problems; above all it has been concerned on the determination of entity of a teacher and potential surprise and problems accompanying beginning of the teaching career. The research part is dedicated to qualitative approach in pedagogical science, formation of case study, and description of interview method and content analysis of the text. These methods have been used for surveying of occupational problems in the particular case – beginning elementary-school teacher during her first year of professional experience.

Key words:

Teacher, teaching profession, beginning teacher, occupational problems, case study, qualitative research, interview, content analysis of the text

Obsah

Obsah	8
ÚVOD	12
1 Učitelská profese	14
1.1 Učitel	14
1.2 Profese učitele	16
1.3 Problémy učitelské profese	19
1.3.1 Problémy vyplývající z profesně demografických charakteristik:	20
1.3.2 Problémy vyplývající ze specifických nároků na profesi:	21
1.3.3 Personální práce, výchova vedoucích pracovníků, řízení škol:	23
1.4 Profesní dráhy učitelů	24
2 Začínající učitel	26
2.1 Kdo je začínajícím učitelem?	27
2.1.1 Postoje začínajících učitelů	28
2.2 Problémy začínajících učitelů	29
2.3 Podpora učitelů a uvádějící učitel	34
3 Metodika práce	36
3.1 Výzkumná otázka, zvolené metody	37
3.1.1 Metoda rozhovoru	37
3.1.2 Obsahová analýza textu	39
3.2 Výzkumné přístupy v pedagogických vědách	40
3.2.1 Kvalitativní výzkum	43
3.2.2 Případová studie	48
4 Výsledky získaných dat	53

4.1	Stručný obsah kapitol Deníku začínající učitelky	56
4.2	Stručný obsah uskutečněných rozhovorů.....	61
5	Interpretace dat výzkumného šetření	64
5.1	Otevřené kódování.....	64
5.2	Axiální kódování	66
5.2.1	Subkategorie Problémy školy, školství a učitelů:	68
5.2.2	Subkategorie Pedagogický sbor/ vedení školy:	69
5.2.3	Subkategorie Problémy začínající učitelky	70
5.2.4	Subkategorie Cíle začínající učitelky:.....	70
5.2.5	Subkategorie Pokroky začínající učitelky:	72
5.2.6	Subkategorie Zkušenosti získané studiem na vysoké škole	73
5.2.7	Subkategorie Vnímaná pozitiva profese	73
5.2.8	Subkategorie Kontakt a spolupráce s rodiči	74
5.3	Selektivní kódování	75
6	Problémy začínající učitelky – výsledky a diskuze	76
6.1	Volba a nástup do učitelského povolání	76
6.2	Integrovaný žák a začínající učitel v jedné třídě	78
6.3	Povinnosti třídního „začínajícího“ učitele	80
6.4	Balíček dovedností z vysoké školy	83
7	Závěry	86
7.1	Závěr diplomové práce – Shrnutí	87
7.2	Závěr – vize aneb možné světlé vyhlídky začínajících učitelů	88
	Seznam použité literatury.....	90
	Přílohy.....	12

A Ukázka Deníku začínající učitelky	12
B Ukázka rozhovoru se začínající učitelkou	12
Ukázka kapitoly z Deníku začínající učitelky	13
Ukázka rozhovoru se začínající učitelkou	15

ÚVOD

Diplomová práce „*Začínající učitel na 1. stupni základní školy*“ si klade za cíl zjistit profesní problémy začínajících učitelů. V teoretické rovině je nutné vymezit řadu pojmů a jevů, budeme se zabývat profesí učitele a vybranými problémy, se kterými je tato profese často spojena. Hlavním tématem jsou ovšem začínající učitelé, jak probíhá jejich nástup do škol a která překvapení na ně mohou čekat. Zda jsou tato překvapení možná a skutečně doprovází profesní start začínajícího učitele řada nepříjemností, jsme zjišťovali na jedné konkrétní začínající učitelce. Intenzivní a dlouhodobá spolupráce s ní dala vzniknout případové studii, která je výsledkem našeho výzkumu a pokouší se popsat problémy začínající učitelky v kontextu dnešní nelehké situace ve školství. Informace o průběhu prvního roku jsme od začínající učitelky získávali pomocí rozhovorů s ní a Deníku začínající učitelky, který si sama psala celý školní rok. Pomocí těchto metod jsme tak mohli být svědky jejího pokroku, plnění stanovených cílů, poznat blíže její osobu a zvážit příčiny problémů, které měla. Nutno zmínit, že se touto prací nesnažíme připsat její problémy globálně všem začínajícím učitelům. Každý prožívá své začátky jinak, případ od případu se liší nejen díky druhům pedagogických fakult, různosti jejich programů, druhům cílových základních škol, ale i povahovými vlastnostmi a osobnostními předpoklady. Někteří z nás se pro tuto práci narodili, někteří musí vynaložit velké úsilí, aby byli dobrými učiteli. Jedná se o opravdu specifické období, které může ovlivnit celý zbytek našeho profesního života.

Pedagogické fakulty po celé České republice produkují každoročně velké množství absolventů. Jejich cílem po studiu ovšem často nejsou základní a střední školy, jen někteří z nich v sobě najdou tu odvahu, aby splnili své poslání a stali se skutečně učiteli. Dalo by se předpokládat, že mladých a nadšených učitelů si budou školy vážit a vytvoří jim co nejlepší podmínky k jejich profesnímu startu. Nástup do této profese je spojen s řadou problémů, které nevyvolávají v mladých učitelích zrovna dobrý dojem a obrázek o českém školství. Mnohdy jsou důvodem, proč se rozhodnou dále své povolání nevykonávat a odcházejí za lepším

do jiných oborů. Tyto problémy mohou pramenit z různých příčin, z jejich nepřipravenosti a nedostatečných pedagogických dovedností, kterými je měly vybavit pedagogické fakulty, ze špatných podmínek práce učitelů.

Toto téma jsem si zvolila z prostého důvodu, před třemi roky jsem se ocitla v roli začínajícího učitele, a stále jím jsem. Nástupní podmínky nebyly zrovna ideální, vedením mi nebyla přidělena uvádějící učitelka, v mé třídě byla řada integrovaných žáků a nebýt ochoty mých kolegyň, lásku k tomuto povolání by přehlušilo trápení nad chybami, které jsem prováděla. Nebyla jsem vybavena všemi dovednostmi, jako naše začínající učitelka, proto jsem některým ze svých klopýtnutí přikládala za vinu nedokončenému studiu na vysoké škole a nedostatek potřebných informací. Tato práce byla výzvou k poznání sebe sama, k porovnání mých kroků a kroků naší mladé učitelky. V době výzkumu jsme učily¹ stejný ročník a vybudovaly si společně opravdu upřímný přátelský vztah. Oproti mé osobě byla zkoumaná učitelka velice pečlivá a neponechávala nic náhodě, byla mi inspirací, nástrojem pro hodnocení sebe sama a spolupráce s ní mne naplňovala stejně jako tvorba této studie. Její pokroky byly viděny s každým dalším setkáním, věnovala své práci všechn čas i úsilí a osud jí nakonec zavedl opět zpátky na začátek.

¹ V ostatních částech práce bude užíván plurál skromnosti, z hlediska pravopisu v tomto případě se jedná o osobní zkušenost diplomantky se zkoumanou učitelkou, subjektem je femininum v plurálu.

1 Učitelská profese

Být učitelem není jednoduchá pozice, mnozí z nich se podceňují a ztotožňují se s názorem, že jejich povolání si nezaslouží být společností doceněné. I přesto, že vnitřně si uvědomují svoji potřebnost, nebojují za zlepšení svojí prestiže a uznání společností. (Solfronk, 2000, str. 34) V této kapitole představíme, kdo vlastně učitel je, zda si jeho povolání „zaslouží“ nazvat profesí, s jakými problémy se ve svém profesním životě potýká a v jejím závěru vymezíme profesní dráhy učitelů se zaměřením na učitele začátečníka.

1.1 Učitel

Představme si, koho v průběhu života jedinec oslovuje učitelem a čím se daný člověk liší od klasického vymezení. Učitelka v mateřské školce, učitelka na 1. stupni základní školy, učitelka na 2. stupni základní školy, asistentka pedagoga je v reedukační skupině také oslovována jako učitelka, výchovná poradkyně, metodik prevence, v zájmových kroužcích učitelka kreslení, učitelka na klavír, v horském centru učitel snowboardingu, paní ředitelka na hodině českého jazyka se taktéž mění na učitelku. Z toho vyplývá, že představa o učiteli je velice široká, ne všichni učitelé mají stejné kompetence, stejné povinnosti, ne všichni zmiňovaní vyučují ve škole.

Na komplikovanost vymezení tohoto pojmu poukazuje nemalé množství autorů. Čím snazší se zdála být představa o tom, kdo je učitel a co obnáší jeho profese, tím náročnější je tyto termíny definovat. V první řadě se zaměříme na výraz učitel. Jak bylo výše řečeno, od předškolního vzdělávání se lidská představa o tomto označení mění, vzhledem k velkému množství osob, které takto může dítě nazvat, oslovit či rozpoznat (Průcha, 2002, str. 17). Nelze předpokládat, že se tak široký a nekonkretizovaný pojem podaří zařadit mezi uznávaná vědecká označení bez bližší specifikace.

Průcha (2002, str. 17-18) zmiňuje tuto problematiku spolu s pojmy edukátor a pedagogický pracovník. Poukazuje na vztahy těchto hesel, kdy název edukátor je obsahově nejširší z toho důvodu, že jeho činnost nemusí nutně souviset s učitelskou profesí. Jak v odborných publikacích, tak v legislativě se setkáváme s jednotným názvem pedagogický pracovník, který je vztahem nadřazený námi známému a užívanému slovu učitel a zahrnuje pod sebe většinu z výše zmiňovaných aktérů výchovy a vzdělávání. V legislativě nalezneme jeho vymezení v zákonu o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,*
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- c) vychovatel,*
- d) speciální pedagog,*
- e) psycholog,*
- f) pedagog volného času,*
- g) asistent pedagoga,*
- h) trenér,*

i) vedoucí pedagogický pracovník.

Vysvětlení pojmu *učitel* nalezneme v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 326)

Osoba, která podněcuje a řídí učení jiných osob, je vzdělavatelem a jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Učitelem se nazývá profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který vykonává učitelské povolání. Výsledky vzdělávání závisí na tom, jak jsou učitelé kvalitní. Učitel se podílí na vytváření edukačního prostředí, organizaci vyučování, koordinuje činnosti žáků, jeho činností je řízení a hodnocení procesu učení i jejich výsledů. Existují specifické kategorie učitelů, které rozdělují učitele podle jejich aprobační a jejich pracoviště. Pro každou z těchto kategorií existuje předepsaná odborná kvalifikace.

1.2 Profese učitele

Ohledně toho, zda je či není učitelství profese, probíhají časté diskuze. Vašutová (2004, str. 17) shledává tyto debaty jako kontraproduktivní ve srovnání s tím, jaký skutečný výkon podávají a závazek vůči společnosti mají. Pojem profese s sebou ovšem nese určité závazky, které musí splňovat a pokud podle těchto kritérií provedeme analýzu učitelství, nenajdeme přesnou shodu. Vašutová (2004, str. 17 – 20) na základě zahraničních autorů uvádí kritéria, která musí profese splňovat:

- 1. Expertní teoretické a profesní znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek*

V tomto případě naráží učitelství na první překážku a tou je jejich zastavení na jednom místě. Učitelé středních a základních škol nepublikují v odborných časopisech, zpravidla se nevěnují výzkumu. Hloubka profesních znalostí není komplexně shodná pro všechny učitele, což je způsobeno hierarchizací kategorií učitelů.

2. Zájem o větší prospěch společnosti

Pro učitele jednoznačně platí, že přispívají ku prospěchu společnosti, jejich úkolem je připravit mladou generaci pro budoucí osobní i profesní život.

3. Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese

Hierarchizace kategorií učitelů, která je důsledkem existence odlišných typů škol a potažmo i odlišné úrovně vzdělání pedagogických pracovníků, je rozhodujícím faktorem i v tomto kritériu. Autonomii v rozhodování mohou uplatňovat pouze vysokoškolští učitelé, což vyplývá z akademických svobod. Ostatní učitelé jsou omezeni školskými zákony a sami sebou. V těch částech vzdělávání, kdy by měli učitelé „volnou ruku“, se někteří raději uzpůsobí většině. Což sebou nenese osobní zodpovědnost za jejich činy, jako v případě, kdy by rozhodovali sami za vzdělávací výsledky svých žáků.

4. Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost

Etická pravidla chování učitelů a jejich dodržování jsou otázkou především osobnostních charakteristik učitelů. Projevují se v míře tolerance, empatie, v kultivované komunikaci, v přirozené autoritě, zákonné zodpovědnosti. Případy, ve kterých se učitelé nechovali dle etického kodexu jako například při hodnocení žáků, udržování „pedagogických tajemství“, bývají příčinou negativní reakce a nedůvěry veřejnosti vůči učitelům. Budoucí nápravu učitelů lze spatřovat na pedagogických fakultách, kde bývá etická výchova učitelů součástí studijních programů.

5. Existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace

Profesní organizace učitelů, která by sdružovala příslušníky učitelské profese, reprezentovala profesní skupinu učitelů a zabývala se jí jak

po stránce odborné, tak etické, neexistuje. Jako jednu z překážek můžeme jmenovat hierarchizaci kategorií učitelů a druhou očekávanou iniciativu ze strany ministerstva.

Z této analýzy vyplývá, že ač učitelství aspiruje na to mít koncept profese, mnohé požadavky pro to nesplňuje. Hovoříme tedy o tzv. semiprofesi. Obecně se i nadále používá pojem učitelská profese, který mnozí autoři považují za společensky ukotvený a přes jeho problematickou terminologii nejlépe vystihující. (Urbánek, 2005, str. 49)

V pedagogickém slovníku se setkáváme téměř s rovností pojmů učitelská profese a učitelské povolání.

„Učitelské povolání. Sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. Pro učitelské povolání je charakteristická: 1. existence systematické pedagogické teorie, o kterou se učitelská činnost opírá; 2. nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium; 3. existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí autorita učitelů; 4. existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů; 5. existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti. S charakteristikami učitelského povolání je spjata role učitele ve společnosti, jeho sociální status a prestiž. V současnosti je učitelské povolání ovlivňováno různými faktory, zvl. zvyšující se spoluprací mezi formálními a neformálními vzdělávacími institucemi, otevíráním školy společnosti, zvyšujícím se důrazem na celoživotní vzdělávání aj., a proto učitelé musí hledat nový základ své autority ve škole i ve společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 328)

Jak nejlépe objasnit tento pojem vzhledem k jeho specifickým vlastnostem zmiňuje Průcha (2002, str. 19 - 20) pomocí návrhu možných přístupů k učitelské profesi.

- Z hlediska činností, které učitel vykonává nebo má vykonávat. S tím související popsání pracovní zátěže, množství pracovního času apod.
- Z hlediska typologie učitelů, tj. hierarchizace kategorií učitelů dle jejich pracovišť.
- Z hlediska funkcí učitelů na školách, jako je například třídní učitel, výchovný poradce.
- Z hlediska objektivních determinantů učitelské profese, tedy faktory, které ovlivňují učitelské povolání a jsou dány politickým, sociálním a ekonomickým prostředím, ve kterém učitel své povolání vykonává.
- Z hlediska etapy životní dráhy učitele a charakteristik představitelů jednotlivých etap.
- Z hlediska kvality přípravy učitelů na jejich povolání. V dnešní době velice diskutovaná tematika.

Z výčtu těchto možných přístupů bychom blíže specifikovali přístupy k učitelské profesi, které se přímo týkají naší práce a přístup zabývající se etapami životních drah učitelů.

Přístup zabývající se objektivními determinanty ovlivňujícími učitelské povolání souvisí zároveň i s problémy učitelské profese. A to díky sociálnímu, ekonomickému i politickému prostředí, ve kterém učitelé vykonávají své povolání. Jak zmiňuje autor, to, jaké platy pobírají, jaké prestiže se těší, záleží na druhu společnosti.

1.3 Problémy učitelské profese

Urbánek (2005, str. 59) vymezil a analyzoval hlavní problémy učitelské profese, přičemž zmiňuje žalostný stav týkající se snahy je komplexně řešit.

Jako první jmenujme problém učitelského vzdělávání. Hodnocení úrovně učitelské přípravy a kvality absolventů pedagogických fakult je často diskutovaným tématem. Vyřešením jistých problematických kroků při výběru

uchazečů, strukturalizací studia, lepší motivací adeptů na učitelství apod. bychom zamezili některým problémům, které při nástupu absolventů do škol vznikají. Problémem je také neexistující systém dalšího vzdělávání učitelů, který by vybavoval stávající učitele pracovními kompetencemi a dále je rozvíjel.

Autor spatřuje problematický zároveň nástup absolventů do praxe, tedy v jejich rozhodování, zda si zvolí učitelské povolání či nikoli. Mnozí z nich nepovažují učitelství za perspektivní povolání. I přes velké množství každoroční „produkce“ absolventů pedagogických fakult, učitelské sbory stárnou a pokud se některý z mladých učitelů rozhodne pro práci ve školství, odchází zpravidla po několika prvních letech s vidinou lepšího finančního ohodnocení a klidnějšího pracovního prostředí do jiného zaměstnání, kde jeho poměrně vysokou úroveň znalostí taktéž ocení. (Urbánek, 2005, str. 92 - 94) Konkrétními problémy začínajících učitelů se budeme věnovat v následující kapitole.

Velice důležitá kategorie problémů, které jsou spojené s učitelskou profesí, se týká bezprostředního výkonu učitelské práce. Tyto problémy vyplývají jak ze samotného charakteru učitelství, tak z profesních podmínek, personální práce, zvláštnosti řízení škol apod.

Dle autora uvedeme hlavní problematické stránky výkonu profese :

1.3.1 Problémy vyplývající z profesně demografických charakteristik:

- Velká profesní skupina a profesní heterogenita učitelů

Může se zdát, že početné zastoupení učitelů povede k síle a jednotě, možná k jistému druhu moci. Ovšem i přes stejný cíl v podobě edukace společnosti se jedná o skupinu značně heterogenní, což je způsobeno hierarchizací kategorií učitelů. Ve smyslu formulace jejich požadavků a zájmů jejich profese je absence organizace učitelů pro ně kontraproduktivní.

- Problémy související s úrovní kvalifikovanosti učitelů

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. stanovuje požadavek kvalifikace učitelů. I přesto je toto téma předmětem častých diskuzí. Obecně hodnotíme dva směry - pedagogickou a odbornou způsobilost. Pokud splňuje učitel obě tyto stránky způsobilosti, považujeme jej za plně kvalifikovaného.

- Problematika feminizace učitelských sborů

K roku 2011/2012 uvádí statistická ročenka MŠMT v základním školství stav 57814,8 učitelů v České republice a z toho 48738 žen. Tento jev je pro předškolní a základní vzdělávání častější, do jisté míry z důvodu mladšího věku dětí a výchovného aspektu edukace. Feminizace učitelských sborů je negativně hodnocena především z důvodu chybějícího mužského vzoru pro žáky a z „nezdravého“ sociálního klima homogenních pedagogických sborů.

- Problémy související s věkovými charakteristikami učitelů

Stárnutí pedagogických sborů je chápáno negativně z několika důvodů. Ač se nesetkáváme s potvrzujícími fakty, že by vyšší věk učitele měl dopad na výsledky vzdělávacího procesu, pedagogický sbor by měl mít takové složení, aby se jeho členové vzájemně doplňovali a pro fungování školy byl stabilnější.

1.3.2 Problémy vyplývající ze specifických nároků na profesi:

- Učitelství jako pomáhající profese

Nutno zmínit, že se tato problematika, stejně jako následující, se týká pouze některých učitelů. Ne všichni vkládají do své profese celé své „já“ a plně se angažují. V případě, že učitel považuje své povolání za poslání a dle toho i činí, je opravdu třeba, aby si ochránil i svou vlastní osobu. Především je velice bolestné, pokud očekává za své počínání a angažování

jistý vděk a uznání, které se mu ze strany žáků či jejich rodin často nedostane.

- Problém psychické náročnosti učitelské profese

Charakteristika učitelského povolání vykazuje vysokou míru stresogenních podnětů a vysokou míru psychické zátěže. Setkáváme se i se zavedeným pojmem „učitelský stres“. Specifický psychický tlak je dán nutností vysokého stupně koncentrace, rozmanitostí učitelských rolí, variabilitou činností a vysokou měrou zodpovědnosti za výsledek své práce. Autor zmiňuje, že je učitel pod stálou kontrolou žáků, což vyžaduje trvalou sebekontrolu a vysoký stupeň koncentrace.

- Problematika časové zátěže v práci učitelů

Oblast této problematiky byla podrobena výzkumu v rámci SGS v roce 2011 pomocí profesiografie učitelů (19 učitelů z 1. i 2. stupně). Výsledky hovoří tak, že průměrný rozsah profesní časové zátěže činil 41,5 hodin v týdnu, což při úvazku 22 hodin je téměř dvojnásobná. Očima veřejnosti je ovšem přímá vyučovací povinnost shodná s pracovní dobou učitele. (Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), 2011)

- Změny v profesní časové zátěži

V současné době se profesní časová zátěž učitelů mění v souvislosti s novými nároky na práci učitelů. A to i z důvodu lepšího materiálního zajištění škol, které zřizovatel školám neposkytne. Ředitelé zapojují své zaměstnance do různých aktivit například pod záštitou evropských fondů, aby zajistili nové materiální vybavení, zvýšili finanční ohodnocení učitelů apod. Tyto projekty jsou na profesiografii jako vzdělávací aktivity či činnosti související s výukou a učitelům dlouhodobě zvyšují časový rozsah jejich profesní zátěže.

- Syndrom vyhoření (burnout efekt)

Učitelská profese sebou nese rizika, která vycházejí z nadměrné zátěže jak fyzické, tak psychické, časové apod. Důsledkem tohoto komplexního druhu zatížení vycházejícího ze všech směrů (žáci, rodiče, kolegové, nadřízení,..) může vzniknout chronický zátěžový stav psychického ohrožení. V krajních případech nastává stav klesajícího uspokojení z práce až apatie. Prevence těchto jevů by měla mít kořeny již na pedagogických fakultách v podobě kurzů a nácviku sebepoznání, v pozdějších etapách životní dráhy učitelů pak formou dalšího vzdělávání učitelů apod.

- Postoje subjektů edukace a veřejnosti ke škole

Dnešní společnost má spíše konzumní charakter a chování žáků i rodičů je ovlivněno ne příliš správně nastavenou hodnotovou orientací. Žákovské projevy vůči škole bývají nepříznivé a to ve formě agrese, lhostejnosti, odmítání spolupráce. Což může vyplývat jak z jejich rodinného prostředí a motivačních faktorů, tak z kvality práce školy a učitelů. Veřejnost nahlíží na školní práci zkresleně díky mediím, která neinformují společnost zcela objektivně o realitě učitelské práce.

1.3.3 Personální práce, výchova vedoucích pracovníků, řízení škol:

- Řízení škol

Jedná se o nejnižší stupeň řízení, který zahrnuje několik aspektů – právní, ekonomické a pedagogické. Práce ředitelů škol je ovlivňována vyššími stupni řízení od zřizovatele po ministerstvo školství. Problematické jsou pak finanční, koncepční i politické tlaky, které vycházejí často od osob bez pedagogické a odborné způsobilosti a důsledky pro školy mohou být bolestné.

- Personální práce

Kvalitní učitelé ve škole nezaručují dobrého fungování školy jako celku, to závisí předně na řediteli a užším vedení školy. Ředitel by měl být nositelem předně pedagogické odbornosti a mít zkušenosti s procesem výchovy a jeho řízení. Ovšem takový kandidát na ředitele nemusí nutně zapadat do plánů zřizovatele a jeho představy o tom, kdo bude jaké škole „vládnout“. Vedení pedagogických sborů a jejich práce je velice specifickou činností, která by měla být často podrobena evaluaci a zjištěné nedostatky napravovány.

- Klima a kultura školy

Klima školy se dotýká ředitelů, užšího vedení, všech pedagogických pracovníků i žáků, je výsledkem jejich společného konání a zpětně na ně i působí. V tomto cyklu pak závisí na každém členovi, jaké klima škola bude mít. Kultura školy je obsahově širší než klima a na rozdíl od něj stálá, zahrnuje společné hodnoty, postoje, normy, rituály školy, její symboly a vztahy školy s okolím. Oproti jiným podnikům, kde je kultura často podrobně řešena a propracována, se ta školní poněkud zanedbává. (Urbánek, 2005, str. 102 – 152)

1.4 Profesní dráhy učitelů

Profesní a životní dráhy učitele chápeme jako jednotlivé etapy vývoje od studenta učitelství po učitele, který ve své praxi dosáhl nejvyššího možného bodu a je ve stádiu postupného vyhasínání. Stupně vývoje se týkají plošně všech učitelů a lze je považovat za objektivní. Průcha (2002, str. 23 - 28) uvádí pět etap vývoje v profesní dráze učitelů.

1. *Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)*
2. *Profesní start (učitel-začátečník)*
3. *Profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)*

4. *Profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel- expert)*

5. *Profesní vyhasínání (vyhoření)*

Po naší práci je nutné blíže specifikovat etapu č. 2 a 3.

Profesní start (učitel začátečník)

Jako učitele začátečníka chápeme absolventa pedagogické fakulty, který nastupuje do zaměstnání bez předchozí zkušenosti. Jedná se o velice náročné období, kdy se absolvent snaží adaptovat v novém prostředí, je odkázán na uvádějícího učitele a blízké spolupracovníky. Velice záleží nejen na nástupních podmínkách, struktuře přidělené třídy či tříd, ale i na kultuře školy, jakým způsobem se začínajícímu učiteli bude dařit vytvářet jeho profesní dovednosti.

Průcha (2005, str. 210 - 211) uvádí na základě zahraničních autorů, že nastupující učitelé zažívají tzv. šok z reality. Příčiny nástupního šoku:

- Příčiny spjaté s osobností učitele: Absolventi zjišťují, že nejsou psychicky vybaveni pro novou práci; nevědí si rady s nekáznými žáky; fyzicky nejsou vybaveni natolik, aby dokázali několik hodin hovořit ke třídě; cítí se ve škole osaměle, bez přátel.
- Příčiny spjaté s profesními kompetencemi učitelů: vybavenost z pedagogických škol se zdá absolventům najednou nedostatečná; nejsou připraveni na rutinní administrativní práce; nemají dostatek zkušeností pro jednání s rodiči.
- Příčiny spjaté se situacemi ve škole: setkání a řešení nestandardních školních situací vede často k pocitu zmaru i u učitelů expertů, začínající učitel ovšem shledává tyto situace mnohem náročnější a cítí se bezradný; problematická je také nedostatečná materiální vybavenost škol, kdy absolvent přijímá prázdnou třídu bez nábytku, výzdoby; vedení školy nemusí nutně začínajícímu učiteli poskytnout potřebnou pomoc, například podpora ve smyslu přítomnosti uvádějícího učitele není povinná.

Učitelé - experti

Přesun k další kategorii (učitel-expert) by měl dle Průchy (2002, str. 27) přijít přibližně po pěti letech praxe. Z učitelů začátečníků se stávají profesionálové, kteří pak díky svému působení na žáky a chod školy jsou vzory právě pro další nastupující učitele začátečníky. Zároveň asi nejvíce ovlivňují edukační procesy ve školním prostředí. Průcha (2005, str. 216-217) hovoří o období stabilizace, které by mělo být charakteristické opuštěním uvádějícího učitele, navazujícím dalším vzděláváním učitelů, posunutím do vyššího platového stupně, podkladem k funkčnímu postupu apod. Problémem ovšem zůstává, že neexistují poznatky, pomocí nichž by se dalo rozpoznat, jak dlouhou dobu trvá přesun z etapy začínajícího učitele k etapě učitele experta. V následující kapitole se budeme věnovat těm podmínkám a problémům, jaké má začínající učitel, a které ovlivňují právě zmíněnou délku jeho rozvoje.

2 Začínající učitel

Šimoník (1994, str. 8) považuje období profesního startu v jakémkoli povolání jako velice jedinečné. Příprava člověka na povolání a jeho reálná podoba jsou často dvě naprosto rozdílné věci. Uvádí, že těžší je postavení absolventa, pokud nastoupí do společensky odpovědného povolání, které je mnohdy náročné i pro zkušeného profesionála, natožpak pro začátečníka. Míra požadavků na výkon absolventa v prvních dnech jeho nástupu do nového povolání je ovšem u těchto profesí rozdílná. Oproti profesím jako je právník, lékař, inženýr, se od začínajícího učitele očekává, že vpluje do školního procesu 1. září nejpozději během několika prvních minut po osmé hodině ranní. Zodpovědnost a řešení mnohdy velice komplikovaných situací leží pouze na jeho bedrech, aniž by si mohl dovolit menší pochybení. Prožívá profesní náraz velkého množství povinností, kdežto u jiných profesí se náročnost úkolů zvyšuje postupem času.

Stejným způsobem nahlíží na problematiku začínání právě v této profesi Podlahová (2004, str. 15) „*Učitel nemůže například zpočátku jen kontrolovat domácí úkoly, a až se to naučí, přejít k dalším úkonům – výkladu nové látky, opakování, hodnocení, motivování, řešení výchovných situací, kázeňským*

problémům, péči o bezpečnost žáků, zkoumání zájmů postojů žáků aj. Musí od prvního dne převzít všechny bohatě diferencované úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce.“

2.1 Kdo je začínajícím učitelem?

Pedagogický slovník popisuje začínajícího učitele jako někoho na počátku své profesní dráhy, kdo má vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, ovšem chybí mu potřebná pedagogická zkušenost. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 377)

Poměrně diskutabilní je Šimoníkům názor na délku začátečnictví začínajících učitelů (1994, str. 9). *„Jako začínajícího učitele je možno označit učitele v prvním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“*

Dle Šimoníka je právě první rok obdobím střetu představ a ideálů začínajícího učitele s realitou, která bývá často tvrdá. Stejně tak se v prvním roce střetává období přípravy se skutečným výkonem profese a v neposlední řadě teorie s praxí.

Nutno zmínit, že Šimoník označil za začínajícího učitele někoho, kdo první rok působí na škole coby učitel. Ovšem netvrdil, že po prvním roce se z něho stává učitel profesionál. Zabýval se obdobím šoku z reality, další etapy profesního vývoje nebyly předmětem jeho zkoumání. Na rozdíl od níže zmíněných autorů.

„Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 377)

Podobný názor můžeme nalézt například Podlahová (2004, str. 15), která zmiňuje rozmezí mezi učitelem začátečníkem a profesionálem 5 až 10 let, Průcha (2005, str. 217) se také věnuje otázce, kdy končí období začínání a přiklání se k názoru,

že není jednoznačná shoda v periodizaci profesního vývoje učitele, avšak nabývání zkušeností učitele experta možno zařadit do úseku pěti let po nástupu do učitelovy práce.

Nástup absolventů pedagogických fakult do učitelského povolání je často hodnocen jako velice komplikovaný. A to především z toho důvodu, že na vysokých školách se studenti setkávají s množstvím informací v jednotlivých oborech. Ať už po stránce didaktické, psychologické, pedagogické či jednotlivých předmětů. Úkolem začínajícího učitele je všechny tyto poznatky propojit a integrovaně vše používat v praxi, navíc v situacích, které nemusí znát. (Podlahová, 2004, str. 17)

2.1.1 Postoje začínajících učitelů

Podlahová (2004, str. 18) zmiňuje několik možností, jak může začínající učitel přistupovat ke svým začátkům:

- Používá to, co se naučil na vysoké škole, po stránce didaktické, pedagogické, psychologické, ovšem praktikuje tyto znalosti obecně, ne v reakci na svou třídu, své žáky, jedinečnost situací.
- Bez toho aniž by reagoval na odlišnou dobu, či odlišnost svých žáků, napodobuje některého z učitelů, ať už z dětství či z jiné školy.
- Opakuje po letech to, co viděl u svých učitelů a zdálo se mu prospěšné v době, kdy neměl odborné znalosti. Vychází ze svých vlastních zkušeností žáka, které ovšem nemusí být vhodné pro dnešní žáky.

Dále uvádí několik bodů, jak by se naopak začínající učitel ke svým začátkům stavět měl:

- Porovná předchozí zkušenosti z dob, kdy byl on sám žákem s vědomostmi získanými studiem na vysoké škole a zváží, co je dobré/špatné.
- Nebude slepě aplikovat teoretické pedagogické znalosti, naopak k nim v reálném prostředí školy nahlíží kriticky a zvažuje, které může či nemůže použít.

- Využívá nové metody, postupy, které získal na vysoké škole a nestává se otrokem plánů, navykklých rutinních postupů, bude vytvářet nové podmínky pro žáky, postupovat tvořivě.
- Uvědomí si, že nová škola oproti té jeho zažité, je pro lepší budoucnost žáků nastavena odlišným způsobem, je třeba se v ní zorientovat a reagovat na změněné podmínky.

2.2 Problémy začínajících učitelů

Neočekává se, že začínající učitel se nebude potýkat s žádnými problémy. Ať je obdařen přirozeným talentem či absolvoval s červeným diplomem, v práci začínajících učitelů se projevuje celá řada nedostatků. Po nástupu se absolvent dotváří teprve v praxi, dál hledá, zkouší, objevuje a profesionálně se rozvíjí. (Šimoník, 1994, str. 11)

Stejně se k tomuto názoru staví Vašutová (2007, str. 58 - 61) a dále se věnuje potížím a chybám začátečníků, které tuší studenti pedagogických fakult. Zmíníme ty nejčastější. Studenti se obávají:

- Kontakt s žáky
- Organizace hodiny
- Nestandardních školních situací
- Hodnocení výkonu žáků
- Nepřijetí nového přístupu k učivu ze strany kolegů
- Respektu kolegů a přijetí pedagogickým sborem
- Nekázně žáků
- Nepochopení jejich výkladu učiva
- Neúměrné zvědavosti žáků

Tyto obavy nejsou zbytečné, mnoho studentů před nástupem do škol očekává velké problémy. Šimoníka (1994, str. 10) znepokojil fakt, že studenti nijak

nehýřili optimismem, naopak velice střízlivě posuzovali svoji budoucnost coby učitelé a své výchovné možnosti.

Podlahová (2004, str. 26 - 27) rozvádí možná překvapení pro začínající učitele ještě o další situace a jevy, a to nikoli z pohledu studenta, nýbrž z pohledu nastupujícího začínajícího učitele.

- *Obsah školního předmětu a jeho uspořádání,*
- *Různost školních programů (konceptů),*
- *Složení úvazku a rozvrh hodin,*
- *Přístup uvádějícího učitele,*
- *Rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů,*
- *Stav materiálního vybavení školy,*
- *Rozsah administrativních a jiných povinností,*
- *Neznalost právních a bezpečnostních předpisů, neznalost pracovního řádu,*
- *Časová náročnost učitelské práce,*
- *Zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin,*
- *Vztahy na pracovišti,*
- *Výše učitelského platu a jeho skladba,*
- *Změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň,*
- *Postoj rodičů ke škole,*
- *Vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků,*
- *Formulační neobratnost a první učitelské „nehody“,*
- *Celková odlišnost školní skutečnosti od představ,*

Z výčtu možných překvapení budeme blíže specifikovat tyto:

Rozsah administrativních a jiných povinností

Jak uvádí autorka, učitel se stal učitelem z toho důvodu, že chce učit. Nikoli proto, aby věnoval více osobní energie i času práci s administrativou, než práci se svými žáky. V případě, že nastupující učitel zároveň zastává funkci třídního učitele, je znát o mnoho větší nárůst administrativně byrokratických povinností.

Jmenujme například katalogové listy, třídní výkaz, přehledy a zápisy z třídních schůzek, tvorba rozvrhu, evidence učebnic, kázeňská opatření, individuální plány apod. Většinu z těchto dokumentů vidí začínající učitel poprvé a není z pedagogické fakulty vybaven znalostmi, jak s nimi zacházet. Povinnost mít veškerou pedagogickou dokumentaci v pořádku je časově velice náročné. (Podlahová, 2004, str. 33 - 34)

Šimoníkovy výsledky výzkumu hovoří o tom, že téměř polovina dotazovaných učitelů měla problém s vedením pedagogické dokumentace, což souvisí i s faktem, že ze 141 dotazovaných pouze 19 mělo určitou zkušenost s některými složkami pedagogické dokumentace, například z pedagogické praxe. (Šimoník, 1994, str. 61)

Časová náročnost učitelské práce

Nejen povinnosti týkající se pedagogické dokumentace činí učitelské povolání časově náročné, ve smyslu oproti hodinovému úvazku. To se netýká pouze učitelů začátečníků, ovšem u nich je tento fakt nejvíce patrný. Přípravy na vyučování jim zaberou mnohem více času než učitelům expertům, v případě opravování sešitů, písemných prací, domácích úkolů, mimoškolních akcí nezáleží příliš na tom, jak dlouhou praxi máte. (Podlahová, 2004, str. 35 - 36)

Vztahy na pracovišti

Velkou roli v tom, jak bude vnímat začínající učitel svoji profesi, hrají vztahy ve škole, kam se rozhodne nastoupit. Vše je ovlivněno několika vlivy, jako je způsob řízení školy, věkové složení pedagogických pracovníků, kvalifikační složení. Jako velice důležité faktory, ovlivňující vztahy na pracovišti jmenujme feminizaci profese a stárnutí učitelského sboru, oboje předurčuje chování pracovníků na pracovišti a vztahy ve sboru. Mladí učitelé tak často naráží na negativní reakce na jejich věk, nedostatek zkušeností, projevy nespokojenosti například kvůli častější absenci a na to navazující neochota za ně suplovat. (Podlahová, 2004, str. 38 - 39)

Šimoníkovy výsledky výzkumu nepotvrzují nepřijetí ostatními kolegy jako častý jev, naopak jak necelých 30 % dotazovaných uvádí, neshledává spolupráci s pedagogickým sborem účinnou. (Šimoník, 1994, str. 60)

Změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň

Porovnávání chování žáků, když sám učitel chodil do školy, s tím, jakým způsobem se děti projevují dnes, je častý přístup, stejně jako idealizování budoucích žáků. Ovšem situace je oproti minulým rokům odlišná a to i z důvodu otevřenosti společnosti. Slovní napadání učitelů není výjimkou a začínající učitelé se často pro své nejisté chování stávají jeho terčem. (Podlahová, 2004, str. 41)

Výzkum, který provedl Šimoník před 20 lety, hovoří zcela jednoznačně. Začínající učitelé, kteří dnes vycházejí z pedagogických fakult, byli označováni v době své školní docházky taktéž jako neukáznění. Potíže s udržením kázně, neprospíváním a pozornosti žáků mělo v té době 75 % dotazovaných učitelů. (Šimoník, 1994, str. 45, 53)

Vašutová (2007, str. 59-61) spatřuje nekázeň žáků jako jeden z hlavních problémů, který odrazuje mladé učitele a studenty od učitelství. Jako důvody žákovské nekázně uvádí především společnost a nesprávně nastavený hodnotový systém u dětí. Problematiku lze řešit propracovanějším programem při přípravě učitelů na pedagogických fakultách, aby byli seznámeni s novými charakteristikami žáků a se strategiemi práce s nimi. Začínající učitelé si nemusí získat respekt ve třídě, který souvisí s přirozenou autoritou učitele, jež si teprve musí vybudovat. Často pak zoufale volí příliš sebevědomé, nadřazené chování a autoritářský styl výuky, jímž zakrývá svoji nedostatečnost.

Postoj rodičů ke škole

Rodiče jsou velice specifickou sociální skupinou v postavení ke škole svých dětí. Jejich postoje ke škole se liší jedincem od jedince, rodinou od rodiny. Učitel musí při setkání nejprve rozeznat, který typ rodiče před ním stojí a podle toho zvolit

vhodnou strategii přístupu. Spektrum rodičovských stanovisek ke škole je široké a zklamání začínajících učitelů z jejich chování je častým jevem. Učitel se může setkat s tím, že se rodič spoléhá na školu jako na servisní službu, nechce spolupracovat, může opovrhovat systémem i samotným učitelem. Naneštěstí existují i tací, kteří pedagogy svých dětí brání, uznávají a poskytují jim podporu. To se ovšem děje až se získaným „jménem“ a několikaletou praxí. (Podlahová, 2004, str. 41 - 42)

Začínající učitelé, kteří byli předmětem výzkumu Šimoníka, měli také obavy ze setkání s rodiči. Otázky na ně směřované se týkaly především třídních schůzek a profesní potíže v tomto případě měla více jak polovina dotazovaných. (Šimoník, 1994, str. 59)

Vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků

Pro mladého učitele je přítomnost integrovaných žáků něčím novým, s čím se sám jako žák nesetkal. Studium na vysoké škole seznámí studenty s možnými poruchami, postiženími, ovšem pouze povrchově. Speciální pedagogika je jako vědní obor velice rozsáhlá a do programu učitelství je zařazována, ale ne do takové míry, aby byl absolvent připraven na práci s handicapovaným dítětem. Pro stávající učitele se jedná o běžný jev, který sebou nese větší množství energie a povinností, ale ve zvládnutelné míře. Začínající učitelé využívají často metodu „pokus-omyl“, aby se přiblížili k takto postiženým žákům a naučili se jim pomoci. Přítomnost etnika sebou nese také jisté starosti, u romských žáků je třeba nadměrné motivace, u vietnamských či ukrajinských znalost jiné kultury, případně jazyka. Tato problematika se dotýká plošně všech pedagogů a vzájemnou spolupráci ji lze zvládnout. (Podlahová, 2004, 42 - 44)

Celková odlišnost školní skutečnosti od představ

Představy absolventa plynou ze dvou sfér. První jsou vzpomínky na vlastní školu, kdy byl v roli žáka a druhá ze získaných informací na vysoké škole. Oba pohledy tvoří idealizovanou představu o tom, jak by to mělo ve škole být. Reálný pohled na věc často může nabídnout učitelská praxe v rámci studia, ovšem ta neodkryje

všechny nedostatky a problémy. Mladý učitel projde určitým zklamáním, které může sám přetvořit nebo se stávající situaci přizpůsobit. (Podlahová, 2004, str. 46 - 47)

Zkoumaní začínající učitelé odpovídali nejčastěji ve smyslu zklamání při nástupu do školy o materiálním vybavení školy, neukázněném chování a agresivitě žáků, nezájmu žáků o školu a učení, špatné organizaci práce ve škole, špatném pedagogickém kolektivu, provozních zaměstnancích, rodičích podceňujících práci učitele. (Šimoník, 1994, str. 14)

2.3 Podpora učitelů a uvádějící učitel

Jak je patrné z výše zmíněných obav a možných nesnází začínajícího učitele, je třeba, aby měl u svého profesního startu při svém boku někoho, kdo mu bude nápomocen a bude provádět začínajícího učitele na trnité cestě minimálně prvního roku jeho působení. Jistě by mu přítomnost zkušenějšího, ochotného učitele usnadnila mnohé.

Pedagogický slovník nám vysvětluje tuto osobu jako zkušeného učitele, který v období nástupu do učitelské profese pomáhá začínajícímu učiteli. Pomoc poskytuje v rovině metodické, legislativní, administrativní a zároveň se snaží přiblížit učiteli, jak daná škola funguje. Ovšem zároveň autoři zdůrazňují, že v České republice není tato instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována a to, zda bude začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, záleží pouze na kultuře školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 334)

Píšová (2005, str. 89) také zdůrazňuje absenci systémového řešení podpory začínajících učitelů, i přestože se jedná o téma dlouhodobě diskutované. Nutno uvést, že změnou režimu roku 1989 odpadla školám povinnost zachovat tento model podpory začínajících učitelů (Sbírka zákonů č. 79/ 1977, částka 24), kde je uvádění začínajících učitelů jedním ze tří stupňů dalšího vzdělávání učitelů.

Autoři se shodují (Šimoník, Průcha, Píšová), že povinný model uvádějícího učitele měl určité nedostatky, a to především z toho důvodu, že dobová ideologizace práce školy byla závislá na kvalitě zpracované dokumentace, procesu

plánování, počtu akcí apod. a tyto povinnosti odčerpávaly energii jak uvádějícím, tak začínajícím učitelům. Zároveň však poukazují na funkčnost tohoto modelu a jeho opodstatnění, pokud by se upustilo od formálnosti uvádění, která byla jeho součástí.

Podlahová (2004, str. 48) upřesňuje roli uvádějícího učitele, včetně jeho povinností a druhů spolupráce, s učitelem začínajícím. Vysvětluje pojem uvádějící učitel, jako přívlastek pro pedagoga, kterém je přidělen nastupující učitel. Tento zpravidla zkušený pedagog pomáhá absolventovi, sleduje jeho růst a hodnotí jeho pokroky. Přístup uvádějícího k začínajícímu učiteli záleží zejména na jeho osobnosti. Jsou tací, kteří se radují z příchodu „mládí“ a na druhé straně ti, kteří v nezkušeném začátečníkovi vidí horu ztraceného času při vysvětlování jasně daných schémat a napravování jeho chybných kroků. Tyto dva extrémy mají mezi sebou širokou škálu variant.

Mezi povinnosti uvádějícího učitele nepochybně patří pomoc s administrativní prací, sestavování rozvrhu, seznámení se školním vzdělávacím plánem apod. Zároveň by ale měla být předána nepsaná pravidla školy, protože znalost těchto pravidel umožní začínajícímu učiteli, aby se cítil jako právoplatný člen pedagogického sboru, jako jeho součást. Neznalost může dostat začínajícího učitele do nepříjemné pozice, která je má pro jeho přijetí ostatními závažnější následky než špatně vyplněný řádek ve třídní knize.

K řešení nejen této problematiky se v dnešní době často užívá slovo mentoring. Michaela Píšová se této problematice věnuje a vysvětluje pojem mentoring ve článku Jaroslavy Štefflové pro Učitelské noviny slovy:

Mentoring je ve své podstatě podpora profesního rozvoje učitele a to v různých fázích jeho profesní dráhy. Osoba, která tuto podporu provádí, se nazývá mentor, jeho úkolem je podpora a poskytnutí rady učiteli, který ji potřebuje. Jedná se nejen o učení toho druhého, svým způsobem hovoříme o partnerství, jehož cílem je dlouhodobé a komplexní zaměření na profesní rozvoj a obohacení obou učitelů. Tato funkce má v západních zemích svoji instituci a podpora by měla být prováděna v několika oblastech. Institucionální oblast je zaměřena na začínající

učitele, aby pochopili právě výše zmíněnou kulturu školy, nepsaná pravidla chování, a byl jim vstup do kolektivu usnadněn o znalost určitých pravidel. Oblast výuky se soustředí především na učitelské činnosti ve výuce, práci ve třídě, práci s dokumentací. Poslední třetí oblast se nazývá osobnostní a i ta je velmi důležitá pro začínající učitele. A to ve smyslu jejich sebedůvěry, razantní změny v jejich životě, která se vstupem do náročného povolání odehraje.

Jako mentor by měl být vybírán zkušený učitel, který má předpoklady pro tuto funkci. Záleží ovšem na mnoha faktorech, například na jeho zkušenosti se vzděláváním dospělých, ale i na časové náročnosti, uzpůsobení rozvrhu obou učitelů. A zároveň ve vztahové rovině musí mezi oběma učiteli vše fungovat tak, aby mezi nimi panovala vzájemná důvěra. Takový člověk by měl být s největší pravděpodobností jmenován ředitelem školy. V současné době je mentoring ve fázi dílčích aktivit, neexistuje systémové uchopení pro všechny typy škol. Některé pedagogické fakulty pořádají semináře na toto téma, spolupracují s mentory na fakultních školách v rámci učitelské praxe jejich studentů, na některých fakultách existují programy pro školení mentorů.

Prvky mentoringu jsou na českých školách zřejmé, přirozeně vyplývají ruku v ruce s příznivým klimatem pedagogického sboru, ovšem je podstatné tyto dílčí momenty svázat a spojit do uceleného programu.

3 Metodika práce

Cesta výzkumného procesu by měla vždy vést od výzkumné otázky, zvolení nejvhodnějších metod sběru dat, až po rozhodnutí se, jakým přístupem budeme získané informace zpracovávat (Švaříček, Šedřová a kol. , 2007, str. 22). Proces tvorby diplomové práce se opíral o výše stanovené pravidlo, v této kapitole uvádíme popis použitých metod, pravidel jejich realizace, rozdíly výzkumných přístupů, výběru osob a uchopení výzkumného problému, jenž jsme si stanovili.

3.1 Výzkumná otázka, zvolené metody

Výzkumná otázka, jež se shoduje s cílem diplomové práce, byla zjistit profesní problémy začínajících učitelů na 1. stupni základních škol. Tento výzkumný problém jak uvádí Gavora (2010, str. 56) se řadí mezi deskriptivní výzkumné problémy. Ty zpravidla zjišťují a popisují situaci, stav či výskyt určitého jevu. Mezi časté metody sběru dat pro tento typ výzkumného problému se dají použít metody dotazování, interview, pozorování či škálování.

Pro splnění cíle diplomové práce jsme zvolili dvě metody sběru dat. Záměrem bylo získat autentické výpovědi začínajících učitelů, zaměřené na jejich vnímání problematiky profese a to v průběhu prvního roku jejich působení na základní škole. Z dlouhodobého hlediska a potřeby detailního a komplexního pohledu na problematiku začínajících učitelů jsme se rozhodli zkombinovat dvě metody sběru dat.

3.1.1 Metoda rozhovoru

Pedagogický slovník definuje rozhovor (interview) jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle s písemným dotazníkem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 str. 250)

Rozhovory lze dle většiny autorů dělit na:

- strukturované s otevřenými otázkami, kdy má tazatel přesně určené typy otázek, pečlivě formulovaných, s omezením ovlivnit kvalitu rozhovoru. Tento typ získávání dat je příhodný zejména pro jednorázové rozhovory s omezeným množstvím času či pro porovnávání odpovědí po určitém časovém úseku. (Hendl, 2005, str. 173)
- polostrukturované rozhovory, kdy na rozdíl od strukturovaného má tazatel připravené rámcové otázky, ovšem nedrží se jich pevně, přizpůsobuje je

podle vyvíjecího se obsahu rozhovoru (Gavora, 2010, str. 202) nebo také rozhovory pomocí návodu, kdy návodem pro rozhovor rozumíme seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Zůstává mu i volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Pomáhá udržet tazateli zaměření rozhovoru, ale dovoluje dotazovanému zároveň uplatnit vlastní perspektivy a zkušenosti (Hendl, 2005, str. 174)

- nestrukturované rozhovory, při kterých nemá tazatel připravené otázky a jejich pořadí dopředu. Otázky se vynořují podle toho, jak se odvíjí téma interview. Má často neformální charakter a mnohdy přerůstá do souvislého povídání člověka a stává se monologem (Gavora, 2010, str. 201).
- narativní rozhovory, při kterých není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován k zcela volnému vyprávění. Při jeho vedení se předpokládá, že existují subjektivní významové struktury o určitých událostech, které se vyjeví při volném vyprávění, a naopak neprojeví při cíleném dotazování. (Hendl, 2005, str. 175). Tento druh rozhovoru je často základem pro výzkum životního příběhu, který je postaven na chronologickém vyprávění člověkem. Prací výzkumníka se z něj stává zápis, analýza a v neposlední řadě hodnocení života určité osoby. (Gavora, 2010, str. 204)

Z výše uvedených typů rozhovorů byl první uplatněnou metodu zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Jeho hlavní klad spatřujeme v jasně daném tématu či okruhu otázek, kterých se tazatel drží, ovšem s možností určité volnosti vedení rozhovoru, která při jeho procesu často vede k větší otevřenosti než při strukturovaných rozhovorech či dotaznících.

Zásady pro vedení rozhovorů

Při vedení interview je nutné držet se určitých zásad a výzkumník by měl mít s touto metodou zkušenosti, aby bylo úspěšné. Jak uvádí Gavora (2010, str. 203)

je třeba zkoumanou osobu „zahřát“, nastolit raport – příjemné, uvolněné ovzduší mezi tazatelem a zkoumanou osobou a navázat s ní přátelský a otevřený vztah. Atmosféra při vedení rozhovoru by měla být příjemná a uvolněná, z toho důvodu by se měly interview uskutečňovat v prostředí, které je zkoumané osobě blízké. Doporučenou zásadou je také užívání podobného jazyka a způsobu vyjadřování, jaké uplatňuje dotazovaný. (Gavora, 2010, str. 201)

Hendl (2005, str. 172) dále doporučuje klást pouze jednu otázku a nechat zkoumané osobě dostatek času na odpověď, udržovat neutrální postoj a neposuzovat výroky dané osoby.

Jako možná úskalí při vedení rozhovoru uvádí oba výše zmiňovaní autoři zejména problematiku prolomení psychické bariéry, poměrně vysoké nároky na kompetence výzkumníka.

3.1.2 Obsahová analýza textu

Doplňující metodou k rozhovorům byla zvolena obsahová analýza textu.

Pedagogický slovník uvádí dva možné výklady tohoto pojmu 1. *„Obsahová analýza je výzkumná metoda zaměřená na identifikaci, porovnávání a vyhodnocování obsahových prvků textu i neverbálních komunikátů. V pedagogickém výzkumu se často používá při analýze dokumentů, výpovědí informantů aj. 2. V obecnějším smyslu jakékoli vyhodnocování informací týkajících se určitého tématu, např. poznatků publikovaných k určité problematice.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 str. 177)

Hendl specifikuje dokumenty určené k analýze jako vše, co bylo zaznamenáno či napsáno. Za dokumenty považujeme knihy, novinové články, deníky aj. Projevují se v nich osobní či skupinové vědomé nebo nevědomé postoje, hodnoty a ideje (Hendl, 2005, str. 132).

Hendl (2005, str. 133) se vyjadřuje k postupům při analýze dokumentů, které se obvykle neliší od analýzy například rozhovorů či záznamů z pozorování. Lze zvolit cestu rozboru pomocí kategoriečního systému, kdy se postupně

vyhledávají výskyty představitelů daných kategorií v textu. Dokumenty se mohou rozebírat kvantitativními metodami, při zaměření na statistickou analýzu získaných četností jednotlivých prvků nebo díky zkoumání dokumentů rekonstruovat určité události. Její zařazení do výzkumných projektů má význam často pro doplnění nebo verifikaci platnosti poznatků získaných jinými metodami.

3.2 Výzkumné přístupy v pedagogických vědách

Zjišťování profesních problémů u začínajících učitelů na 1.stupni základních škol se opírá o metodologii s akcentem na kvalitativní přístup. V této podkapitole vymežíme dva hlavní přístupy užívané v pedagogickém výzkumu a uvedeme typické znaky jejich odlišnosti.

Pedagogický slovník nabízí vysvětlení obou přístupů:

Kvantitativní výzkum je ustálené označení (nikoli však výstižné) pro metodologii výzkumu v pedagogice a sociálních vědách, která je založena na filozofii pozitivismu (odtud je kvantitativní výzkum nazýván též „novopozitivistický“). Hlavní znaky: zdrojem poznání je pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání reality (v pedagogice edukační reality), polem výzkumu je objasňování jevů na základě vědecké teorie a ověřování hypotéz. Nálezy je žádoucí prezentovat tak, aby splňovaly požadavek reliability, validity a reprezentativnosti výběru a pokud možno byly vyjádřeny kvantitativními daty. Hlavní metody: experiment, pozorování, dotazník, rozhovor. Mezi kvantitativní metodologií a kvalitativní metodologií není kontradiktorní vztah, nýbrž obě se doplňují a kombinace jejich metod umožňuje celistvější poznání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 str. 140)

Kvalitativní výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladouc důraz na interpretace a komplexnost popisu zkoumaného jevu. Rozvíjí se od 60. let 20. století, nejprve považovaný za paradigmaticky soupeřící s kvantitativním výzkumem, uznávaným jako výhradě vědecký. Později vnímaný jako odlišná výzkumná strategie, současné době výrazná autonomní metodologie, která však v kombinaci s kvantitativní metodologií využívá svých silných stránek (-> smíšený

výzkum). *Charakteristickými znaky kvalitativního výzkumu jsou: možnost získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu, induktivní postup, neumožňující takové zobecnění jako statisticky reprezentativní kvantitativní výzkum, má pravděpodobnostní povahu, analýza dat je hledání sémantických vztahů a spojování kategorií do logických celků. Interpretace vyžaduje vysokou míru expertnosti výzkumníka, není hodnotově neutrální. Využívá designu zakotvené teorie, případové studie, etnografického výzkumu, biografie a orální historie. K typickým metodám kvalitativního výzkumu patří zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny, videozáznam, triangulace.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 139 - 140)

Gavora (2010, str. 35 - 36) představuje hlavní rozdíly mezi zmíněnými přístupy, představuje je jako dvě základní orientace výzkumu a porovnává jejich základní vlastnosti.

Pro výzkum orientovaný kvantitativně jsou typické číselné údaje, výzkumník zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci získaných jevů. Číselné údaje se mohou matematicky zpracovávat, jejich výsledky vyjadřovat pomocí grafů a využívat pro práci s nimi matematicko-statistické metody. Výzkumníci využívající tento přístup upřednostňují precizní a jednoznačné výsledky vyjádřené v podobě čísel.

Oproti tomu se v kvalitativně orientovaném výzkumu setkáváme s jinou podobou dat a tou je slovní (nečíselná). Výzkumníci se snaží o popis, který má být výstižný, plastický a podrobný. Operují s myšlenkou, že při kvantitativně orientovaném výzkumu se v číslech ztrácí člověk, pedagogické jevy by tedy měly být interpretovány komplexně, co nejdetailněji a jejich popis a zkoumání postaveno především na vztazích a souvislostech, které se při výzkumu objeví.

Gavora tamtéž popisuje další odlišnosti mezi přístupy, především v postojích výzkumníka k jevům. Na straně kvantitativního přístupu se snaží výzkumník získat odstup od zkoumaných jevů z důvodu nestrannosti pohledu.

V případě kvalitativního přístupu se nad nestrannost vyzdvihuje sblížení se zkoumanými osobami, proniknutí do situace a využívání metod, které umožňují výzkumníkům být s respondenty tváří v tvář.

Neméně důležitým rozdílem mezi dvěma výzkumy orientovanými kvalitativním či kvantitativním směrem je pohled na cíle výzkumu. Kvantitativní výzkum si klade za cíl třídění údajů a následné vysvětlení příčin daných jevů. Přesné údaje slouží ke všeobecném náhledu na zkoumaný jev a k předpovědím o jeho dalším vývoji.

Cílem kvalitativního zkoumání je především porozumění člověku, pochopení jeho vlastní hlediska, jeho pohled na problém či jev, posuzování jeho jednání. Zásadou kvalitativního výzkumu je především jedinečnost každého člověka či skupiny a tím způsobem se na ně musí nahlížet.

Rozdílem mezi výběrem osob pro výzkum kvalitativní versus kvantitativní se zabýváme blíže v následující kapitole.

Zaměření jednotlivých výzkumů vztahující se k teoriím je také odlišné. Kvantitativně orientovaný výzkum je verifikační, prověřuje stávající teorii v pedagogické oblasti, vyvrací ji nebo naopak potvrzuje. Kvalitativní výzkum si oproti tomu klade za cíl vytvářet teorie nové, odhalovat nové skutečnosti a konstruovat nové, nevyřčené hypotézy.

Nejen uchopení a metodologické zpracování výzkumného problému, ale i jeho určení se liší v jednotlivých přístupech. V rámci kvalitativního výzkumu se odhalují výzkumné otázky, kterými se doposud věda příliš nezaobírala. Gavora (tamtéž) je nazývá netradičními výzkumnými problémy. Na rozdíl od toho se právě kvantitativní přístup drží výzkumných problémů tradičních, které se v minulosti zkoumaly za pomoci ověřených statistických metod a jejich vyhodnocování je matematicky uchopitelné.

3.2.1 Kvalitativní výzkum

Výzkum, provedený v rámci této diplomové práce, byl orientovaný kvalitativně a to na základě charakteru zvolených metod a přístupu ke zpracování dat.

Kvalitativní přístup v pedagogických vědách

„Kvalitativním přístupem obecně rozumíme proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová a kol. , 2007, str. 17)

Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 25) poukazují na častou problematiku při práci na kvalitativním výzkumu, a tou je zobecňování nově vzniklých teorií na širší vzorek populace než je skupina podrobena zkoumání.

Některým přednostem a nevýhodám kvalitativního výzkumu se věnuje i Hendl (2005, str. 52).

Kvalitativní výzkum se dle autora vyznačuje tím, že:

- *získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu*
- *zkoumá fenomén v přirozeném prostředí*
- *umožňuje studovat procesy*
- *umožňuje navrhovat teorie*
- *dobře reaguje na místní situace a podmínky*
- *hledá lokální příčinné souvislosti*
- *pomáhá při počáteční exploraci fenoménu*

Na straně druhé zdůrazňuje i možné nevýhody, které sebou kvalitativní výzkum nese a těmi jsou:

- *získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí*
- *je těžké provádět kvantitativní predikce*
- *je obtížnější testovat hypotézy a teorie*
- *analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy*
- *výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi*

Na to, jak postupovat při kvalitativním výzkumu pomocí obecně platných a ustálených kroků poukazuje Gavora (2010, str. 181 - 183). Lze volit mezi dvěma postupy, prvním je analytická indukce. Výzkumník volí výzkumný problém, vydává se do terénu a sbírá údaje o jednom prvotním případě, na jehož základě určuje prvotní hypotézu. Tu může po připojení dalších zkoumaných osob modifikovat, pokud její prvotní podoba neodpovídá údajům získaných od zvolených osob. Následně hledá výzkumník odlišné případy, které nepotvrzují jeho hypotézu. Tu může měnit dle závislosti na nově vyplývajících skutečnostech až do její konečné akceptovatelné podoby.

Druhý postup při kvalitativním výzkumu se nazývá konstantní komparace. Na rozdíl od analytické dedukce výzkumník nestanovuje hypotézu, hlavní pozornost je zaměřena na třídění sebraných dat o případech. V prvé řadě výzkumník volí výzkumnou otázku a zkoumané osoby, sbírá data o nich a hledá společné a rozdílné prvky. Následně syntetizuje a hledá významové kategorie. Pro jejich upřesnění je upravován přístup ke sběru dat, vyřazovány některé nevhodné kategorie. Před závěrečnou fází, kterou je formulování nové teorie, se výzkumník zaměřuje na hledání společných rysů, pravidelností a vytváří hypotézu na základě co nejpřesnějšího pohledu na výzkumný problém.

K této tematice Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, str. 53 - 54) přidávají myšlenku, která zdůrazňuje potřebnou flexibilitu výzkumníka. Právě ve fázích výzkumu,

kdy je třeba přistupovat odlišně než bylo zpočátku plánem. Připouští, že ne zřídka kdy se podaří dodržet stanovený výzkumný plán a spíše než na chronologickém sledu jednotlivých kroků se zaměřují na fáze kvalitativního výzkumu, které musí být přítomny.

Těmi jsou :

- stanovení cílů výzkumu
- vytvoření konceptuálního rámce
- definování výzkumných otázek
- rozhodnutí o metodách
- zajištění kontroly kvality výzkumu
- sběr dat a jejich organizace
- analýza a interpretace dat
- formulování závěrů do výzkumné zprávy

Výběr případů (osob) u kvalitativního výzkumu

Jak uvádí Gavora (2010, str. 183 - 184) výběr osob u kvalitativního výzkumu je vždy záměrný. Opodstatňuje toto pravidlo faktem, že je nutné, aby byly vybrané osoby vhodné a měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Výzkumník získává díky pečivému výběru respondenta bohatý a pravdivý obraz daného prostředí i sociálního jevu. Oproti kvantitativnímu výzkumu je výběr užší, výzkumník se soustředí na méně případů. O to je však intenzivnější, jde o hluboké zkoumání, díky němuž se často odhalí mnoho nových, překvapujících skutečností.

Vhodným příkladem, jak uvést rozdíl mezi výběrem osob jako účastníků kvalitativního či kvantitativního výzkumu, nechť je ukázka z publikace

o metodách kvantitativního výzkumu „*Existuje více způsobů, jak vybírat jedince (nebo situace) tak, aby danou skupinu (nebo situaci) dobře reprezentovali. Společným rysem všech těchto postupů je, že rozhodnutí o tom, který prvek (osobu, situaci) vybereme, bude objektivní. Objektivita se zabezpečuje nejčastěji uplatněním náhody. Ve vědeckém výzkumu musí být zaručeno, že při výběru prvků se neuplatní jakýkoli subjektivní zřetel (byť sebelépe míněný), a to ať skrytý či zdánlivě bezvýznamný.*“ Chráska (2007, str. 20)

Také Hendl (2005, str. 150) upozorňuje na chybné jednání případě, kdy výzkumník provádějící kvalitativní výzkum uskutečňuje stejný způsob výběru, jako při výzkumu kvantitativním. Je nutné si uvědomit zásadní rozdíl především při cestě k dosažení úspěšného cíle výzkumu. Statistická šetření jsou určena k získání informací, které se dají zobecnit pro širší část populace. „*Tam totiž nejde o zjišťování frekvenčních rozložení nějakých proměnných v populaci. V takovém výzkumu pracujeme s tolika proměnnými, že úvahy o jejich statistickém podchycení by vedly k ohromným a nerealizovatelným rozsahům výběru.*“ (Hendl 2005, str. 150)

Dále se zmiňuje o úrovních výběru v kvalitativním výzkumu, od výběru osob, použitelnosti či nepoužitelnosti získaných dat od nich, až po jejich citace, které interpretujeme ve výsledcích. Ve statistických šetřeních nelze podobným způsobem postupovat.

Z uvedených přístupů k různým způsobům výběru osob pro výzkum v pedagogických vědách lze vyzorovat další zásadní rozdíl mezi kvalitativním kvantitativním výzkumem. Provedená případová studie měla za cíl prostřednictvím hlubšího a intenzivního zkoumání získat data kvalitní, nenumernická a pomocí analýzy nalézt propojení mezi nimi. Z toho důvodu byl výběr zkoumané osoby záměrný s ohledem na její kvalifikaci, délku praxe, osobnostní předpoklady a prováděn v jejím přirozeném prostředí.

Analýza kvalitativních dat

Hendl (2005, str. 223) upřesňuje tento proces jako systematické nenumерické organizování získaných dat, které by mělo odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, kvality i vztahy. Získaná data jsou podrobena organizaci a analýze ihned ve fázi sběru. Výzkumník tedy může na neúplné informace reagovat výběrem jiného zdroje či upravením výzkumného nástroje. Upozorňuje dále na komplikovanost vyhodnocování získaných dat vzhledem k nestrukturované podobě dat. Konečná interpretace dat je provázena citacemi zkoumaných osob z rozhovorů nebo poznámkami z pozorování. Nazývá kvalitativní analýzu uměním zpracovat data smysluplným způsobem a získat odpověď na výzkumnou otázku.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 207) upozorňují na problematiku strukturalizace velkého množství dat, která má výzkumník k dispozici.

Na základě zahraničních autorů uvádí dva přístupy k pochopení statusu získaných dat. Jedná se o způsob realistický a narativistický.

V prvním případě považuje výzkumník výpovědi respondentů za popisy určité vnější skutečnosti či vnitřní zkušenosti, ovšem tento faktor zahrnuje možnost, že výpovědi zkoumaných osob nebudou věrohodné a zároveň výzkumník může subjektivně nahlížet na získaná data, což vede ke zkreslení celého výzkumu. Je tedy nutné zajistit kvalitu výzkumu jinými technikami. Jako například triangulačními mechanismy.

Druhý přístup, který autoři uvádí se nazývá narativistický. Výzkumník k datům přistupuje s vědomím možného zkreslení ze strany zkoumané osoby. Přijímané informace chápe jako „pohled respondenta na problém“, který nemusí být v souladu s realitou. Vyhýbá se tímto přístupem možné naivitě, ovšem v konečné interpretaci je schopen přinést pouze omezený okruh informací.

3.2.2 Případová studie

Případová studie jako design kvalitativního výzkumu

Designem výzkumu rozumíme jeho rámcové uspořádání či plán výzkumu. Není totožný s metodami sběru dat nebo jejich analýzou, ovšem ve výzkumném postupu zaujímá své místo hned po zvolení výzkumného problému. Nejužívanějšími designy kvalitativního výzkumu v pedagogických vědách jsou zakotvená studie, případová studie, etnografie a biografie. (Švaříček, Šed'ová a kol. , 2007, str. 83)

Případová studie jako výzkumná metoda

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, str. 96) uvádí případovou studii jako jeden ze základních výzkumných designů v pedagogických vědách, kterou popisuje jako detailní studium jednoho nebo několika případů, díky níž se dá porozumět složitým sociálním jevům.

Širší popis metody konkretizuje Pedagogický slovník „*Případová studie je výzkumnou metodou v empirickém pedagogickém výzkumu, zpravidla kvalitativním, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 str. 231)

Hendl (2005, str. 104) charakterizuje typy případových studií rozlišené podle sledovaného případu:

1. Osobní případová studie
2. Studie komunity
3. Studie sociálních skupin
4. Studie organizací a institucí
5. Zkoumání událostí, rolí a vztahů

Vzhledem k provedenému výzkumu bychom blíže uvedli popis prvního typu případové studie, jak jej uvádí Hendl:

„Osobní případová studie: Jde o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Pozornost se věnuje např. minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které předcházely určité události (užívání drog, rozvod). Zkoumají se možné příčiny, determinanty, faktory, procesy a zkušenosti, jež k ní měly vztah. Může jít také o zachycení celého života. Pak mluvíme o historiích života. Avšak i takové historie kladou důraz na určitý aspekt života jedince.“

Podstatnými rysy případové studie, které vedly k volbě tohoto výzkumu jsou pro nás jedinečnost zkoumané osoby, hledání odpovědí na otázku „proč se děly určité jevy?“ a hluboké poznání jednoho případu.

Analýza dat případové studie

K analýze dat případové studie lze přistupovat dle metod určených přímo k tomuto druhu studie. Například Hendl (2005, str. 226) se zmiňuje o možném propojení a použití přístupů napříč různými designy kvalitativního výzkumu. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, str. 211) souhlasí a nabízí řešení univerzálním nástrojem pro analýzu dat a tím je analytická triáda. S touto technikou přichází Strauss a Corbinová. Triáda je složena ze tří úrovní kódování a zapojována jako metoda analýzy dat zakotvené teorie.

Tyto postupy byly vytvořeny tak, aby vytvářely teorii novou než ověřovaly stávající, používaly kritický náhled na problematiku, překonávaly u výzkumníka předsudky a domněnky, které by mohly vést výzkum špatným směrem a v neposlední řadě pomáhaly citlivě zpracovávat a integrovat získané informace tak, aby vytvořily teorii co nejlépe zobrazující realitu. (Strauss, Corbinová, 1990, str. 39)

Jejich analýza se skládala ze tří hlavních typů kódování. Otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

Otevřené kódování dle (Strauss, Corbinová, 1990, str. 42)

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů.“ Blíže uvádí, že *„Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a tak jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“*

Průběh otevřeného kódování uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 211) nejprve výzkumník postupuje tak, že přepsaný rozhovor či dokument rozdělí na jednotky. Jednotkou může být samostatný významový celek, například slovo, věta, odstavec. Tyto jednotky objevujeme za pomoci kladení otázek. Každé jednotce přidělujeme kód, tedy určité označení, které vystihuje jeho vyjádření. V textu posléze označujeme části textu, přidělujeme jim značky a názvy kódů. Strauss, Corbinová (1990, str. 45) vysvětlují, jak k přidělování kódů přistupovat. Výzkumník by neměl používat příliš konkrétní popis jevu, ale vytvořit takové označení, které v budoucnu může aplikovat na větší množství jednotek textu. Pojmově je dle nich účinnější pracovat s termíny, které budou významově nadřazené několika dalším.

Výzkumník by měl vytvořené kódy zaznamenávat a vytvořit jejich seznam. Ten slouží ke kategorizaci. Kódy třídíme a slučujeme do významově vyšších kategorií. Kategorie definují Strauss, Corbinová (1990, str. 42) *„jako třídu pojmů. Tato třída je objevena, když se při vzájemném porovnávání zdá, že náleží podobnému jevu. Takto jsou pojmy seskupovány do vyššího řádu – pod abstraktnější pojem nazývaný kategorie.“* Kategorie pojmenovává výzkumník, jejich názvy vznikají tak, aby co nejvíce souvisely s údaji, které zastupují.

Jak bylo výše zmíněno, otevřené kódování je jedním ze tří fází analýzy dat, po které následuje kódování axiální. *Jedná se o soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu*

kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky. (Strauss, Corbinová, 1990, str. 70)

Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 232) vysvětlují, že při tomto druhu kódování přiřazujeme ke kategoriím vzniklým za pomoci otevřeného kódování položky z paradigmatického modelu (v předchozí definici nazvané kódovacím paradigmatem). Výzkumník musí rozhodnout, která z kategorií odpovídá základnímu jevu, která je jeho příčinnou podmínkou, které kategorie vyřadíme pro nevhodnost apod. Při axiálním kódování hledáme vztahy mezi subkategoriemi a přiřazujeme je ke kategoriím, které se často prolínají a mohou náležet několika subkategoriím.

Důležitým pojmem pro tento druh analýzy je paradigmatický model, který je používán při vztahování kategorií k subkategoriím. Jeho popis uvádí Strauss, Corbinová. (1990, str. 72 - 85)

PŘÍČINNÉ POMÍNKY -> JEV -> KONTEXT -> INTERVENUJÍCÍ
PODMÍNKY -> STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE -> NÁSLEDKY

Tento model vede k systematické práci se získanými údaji. **Příčinnými podmínkami** chápeme události či případy, které vyvolávají výskyt jevu.

Jevem rozumíme ústřední myšlenku či případ, na který se zaměřuje určitý soubor jednání nebo interakcí, nebo ke kterým má zmíněný soubor určitý vztah.

Kontext jako soubor vlastností náleží jevu, například, kde se jev uskutečnil, za jakých vnějších i vnitřních podmínek.

Intervenující podmínky jsou obecné a široké podmínky, ovlivňující strategie jednání. Jedná se v podstatě o široký kontext probíhajícího jevu.

Strategie jednání a interakce se zaměřují na ovládání, zvládání, vykonávání a reagování na určitý jev, který se vyskytuje v určitém kontextu nebo souboru vnímaných podmínek. Jejich základní vlastností je vývoj, jsou procesuální. Jsou zkoumány ve smyslu pohybu, následnosti a změny v čase, často bývají

reakcí na jev nebo pokusem jeho zvládnutí. Účel jednání, interakce nemusí nutně souviset s daným jevem, ovšem mohou daný jev ovlivňovat.

Následky nebo výsledky jednání se mohou projevovat na lidech, místech i věcech. Mohou být událostmi nebo situacemi, ale i formou interakce. Jsou úzce spjaty s podmínkami dalšího jednání.

Následující kroky axiálního kódování jsou zaměřené na uvádění kategorií a subkategorií. Především se jako při otevřeném kódování držíme metod porovnávání kladení otázek. Výzkumník uvádí subkategorie do vztahů ke kategoriím za pomoci paradigmatického modelu, ověřuje hypotézy pomocí skutečných údajů, hledá vlastnosti jednotlivých kategorií a pravidelnosti v nich. Při tomto procesu dochází ke střídání induktivního a deduktivního myšlení, konkrétně hovoříme o neustálé souhře navrhování hypotéz a jejich ověřování.

Třetí fází analýzy dat, kterou lze použít i v rámci případové studie se nazývá selektivní kódování.

Selektivní kódování vysvětluje Strauss a Corbinová (1990, str. 86) „*Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.*“

Díky axiálnímu kódování má výzkumník vypracovaný základ pro kódování selektivní. Cílem je integrace našich kategorií do studie, kterou zpracováváme. Především ve smyslu charakteristik kategorií, vztahů mezi nimi, jejich vlastností, dimenzí a paradigmatických vztahů. Prostřednictvím několika kroků docházíme k převedení kategorií do analytického příběhu.

Prvním je vyložení kostry příběhu, jedná se o konceptualizaci příběhu o ústředním jevu výzkumu. Dalším bodem je identifikace příběhu, kdy výzkumník píše základ svého příběhu s cílem získat jeho obecný přehled a klást si otázku, co je na zkoumané oblasti nejvíce překvapujícího. Popsaný příběh je poté nutné vyložit analyticky, a za pomoci výsledků z otevřeného a axiálního kódování nalézt ústřední kategorii, která by byla dostatečně abstraktní, aby pojala vše, co je

v příběhu popsáno. U této centrální kategorie je třeba rozvinout její vlastnosti a určit dimenze a především postavení ostatních kategorií do vztahu k této centrální. Uvádění ostatních kategorií do vztahů ke kategorii ústřední se provádí za pomoci paradigmatického modelu. Je podstatné určit, které kategorie představují jednotlivé části paradigmatu. Při selektivním kódování také musí badatel uspořádat a zdokonalit nalezené pravidelnosti mezi kategoriemi. Mezi nimi nacházíme spojitosti a pomocí kladení otázek, vytváření a ověřování hypotéz je upevňujeme. Posledním krokem před interpretací analyzovaných dat je seskupování kategorií. Ty se za pomoci kladení otázek a porovnávání systematicky seskupují podle dimenzionálních rozsahů svých vlastností v souladu s pravidelnostmi, které jsme objevili. Tím jsou údaje pro hlavní kategorie spojeny na úrovni pojmů, vlastností i dimenzí. (Strauss, Corbinová, 1990, str. 86 - 99)

Interpretace analyzovaných dat

Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 244) dělí interpretaci na primární a sekundární. Primární interpretace se provádí paralelně s procesem analýzy, kdežto sekundární interpretace se provádí paralelně s procesem psaní. Při této interpretaci opětovně promýšlíme analyzovaná data a klademe si důležité otázky. O čem vypovídají naše data, co znamenají tabulky či schémata a v neposlední řadě, proč k jevům, které popisujeme, dochází.

4 Výsledky získaných dat

ROK SE ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKOU

Plán výzkumu zjišťování profesních problémů začínajících učitelů na 1. stupni základní školy byl sestaven v listopadu roku 2010. V průběhu následujícího roku jsme zvažovali, jak budeme začínající učitele hledat, oslovovat a jakým způsobem celý výzkum uchopíme. Díky mé kolegyni ze základní školy mi byla představena začínající učitelka Radka, čekaly jí státní závěrečné zkoušky na pedagogické fakultě a po letních prázdninách měla nastoupit coby začínající učitelka do třetí třídy. Její milá a ochotná povaha spolupracovat nám vnukla ideu o zkoumání profesních problémů jedné, nikoli několika začínajících učitelů. Zkoumání

pak mělo probíhat detailněji, komplexněji, s důrazem na bližší poznání začínající učitelky, abychom zjistili, do jaké míry se jedná o problémy začátečníků a v jakém případě lze hovořit spíše o problémech způsobených například odlišnou povahou, osobnostními předpoklady, zkušenostmi z vysoké školy apod.

Spolupráce s Radkou začala v srpnu 2011, o přípravný týden jí byla předána první stránka (kapitola) Deníku začínající učitelky. První kapitola mohla svou strukturou připomínat spíše dotazník, ale vzhledem k tomu, že se jednalo o pilotní šetření, bylo jejím účelem obeznamit začínající učitelku o tom, co bude přibližně předmětem našeho zkoumání. Následující dva měsíce na konci každého týdne vyplňovala začínající učitelka jednu kapitolu ve svém Deníku a elektronicky nám je preposílala. Další měsíce jsme četnost posílaných kapitol Deníku snížili na jednu měsíčně. Metoda rozhovoru byla použita během školního roku 2011/2012 celkem třikrát. Rozhovory probíhaly v místě jejího bydliště, aby se Radka cítila co možná nejpříjemněji.

V tabulce č. 1 nalezneme časový rámeček výzkumu spolu s nadpisy jednotlivých kapitol Deníku začínající učitelky, v pravé části tabulky pak časový rozvrh rozhovorů spolu s jejich hlavní tematikou.

Tabulka 1 Časový rámec práce

Školní rok 2011/2012	Datum vyplnění kapitol deníku začínající učitelky	Nadpisy	Datum uskutečněných rozhovorů	Hlavní probíraná téma v rozhovorech
Srpen	30. 8. 2011	Kde to jsem?	-	-
Září	11. 9. 2011	Zahájení školního roku	-	-
	18. 9. 2011	Jsem třídním učitelem	-	-
	25. 9. 2011	Věčný souboj s administrativou	-	-
Říjen	2. 10. 2011	Zklamání	7. 10. 2011	Třída
	9. 10. 2011	Proč nefunguje systém?	-	-
	16. 10. 2011	Pohled na pedagogický bor bez růžových brýlí	-	-
	23. 10. 2011	Hospitace	-	-
Listopad	20. 11. 2011	Nejklidnější měsíc? Listopad.	-	-
Prosinec	25. 12. 2011	Vánoční čas plný stresu	-	-
Leden	29. 1. 2012	Nepopsaný list	21. 1. 2012	Řetězec nezájmu
Únor	26. 2. 2012	Poděkování jarním prázdninám	-	-
Březen	25. 3. 2012	Nová žákyně – nová zkušenost	-	-
Duben	29. 4. 2012	Moji žáci	-	-
Květen	27. 5. 2012	Nejistota	-	-
Červen	24. 6. 2012	Zpět do školních lavic	-	-
Červenec	-	-	3. 7. 2012	Znovu od začátku

Struktura Deníku začínající učitelky

Jednotlivé kapitoly Deníku byly polostrukturovaného charakteru. Témata, ke kterým se začínající učitelka vyjadřovala, byla inspirována hodnotícím archem, který se používal pro zjištění pokroků asistentů z pohledu jejich mentora. (Píšová, 2005, str. 132). Nepovažujeme se za mentory začínající učitelky, ani ona nebyla vyzvána k tomu, aby hodnotila svůj pokrok. Struktura použitých témat a otázek původní podoby archu ovšem byla sestavena natolik užitečně, abychom díky nim získali co nejvíce dat v jejich plném kontextu.

Struktura rozhovorů

Otázky rozhovorů se tematicky přibližovaly zkoumaným jevům, neměly pevně dané pořadí a jejich orientace byla především na osobu začínající učitelky, na její prožívání a útrapy. Rozhovory měly sloužit hlavně jako nástroj bližšího osobního poznání začínající učitelky. V pozdějším zkoumání se ukázalo, že při rozhovorech byla začínající učitelka otevřenější a kritičtější než ve svých denících.

Pro pochopení tohoto případu je žádoucí, abychom nastínili situace, které začínající učitelka ve svém prvním roce působení na základní škole zažívala, uvádíme zde stručný obsah jednotlivých kapitol Deníku začínající učitelky a uskutečněných rozhovorů.

4.1 Stručný obsah kapitol Deníku začínající učitelky

Jednotlivé kapitoly deníku nám zasílala začínající učitelka elektronicky. Zpočátku jsme provedli pilotní šetření prostřednictvím dvou prvních kapitol, abychom zjistili, zda bude začínající učitelka ochotna spolupracovat a podílet se na našem výzkumu.

1. Přípravný týden 30. 8. 2011

Radka přichází na nové místo, přípravný týden je zkrácený a má obavy, že nestihne připravit zbídačenou třídu pro své nové žáky. Uvádějící učitelka ji nebyla doposud představena, ale ostatní kolegyně z 1. stupně jí nabídly

v případě nouze pomoc. Pracovní smlouvu doposud neviděla, ve škole se zatím neorientuje.

2. Zahájení školního roku 11. 9. 2011

První zářijový týden hodnotí začínající učitelka slovem „hektický“. Spatřuje pozitiva v dětském nadšení po prázdninách. Starosti jí způsobuje kontakt s rodiči na třídní schůzce, zdá se, že k ní nechovají respekt. Dalším problémem je velké množství administrativní práce, se kterým si neví rady. Jako pozitivní shledává nízký počet žáků ve třídě (je třídní učitelkou ve třetím ročníku), obavy má z integrovaného žáka, který je mírný autista.

3. Jsem třídním učitelem 18. 9. 2011

Množství povinností třídního učitele oproti ostatním pedagogickým pracovníkům je při zahájení školního roku znát. Radka uvádí zároveň potíže nejen s administrativou, ale i s komunikací s žáky, při organizaci hodiny a s kázeňskými problémy. Komplikace přináší také snaha o efektivní práci s autistickým žákem. I přes určité problémy píše ve svém Deníku, že jí baví učit a sbližuje se s kolegyněmi. Je upozorňována na nedostatečnou přísnost při hodnocení žáků.

4. Věčný souboj s administrativou 25. 9. 2011

Začínající učitelka zmiňuje nepříjemné setkání s rodiči integrovaného žáka, kteří s ní odmítají spolupracovat. Velmi šokující pro ni je nezájem vedení školy o problémy u ní ve třídě. Zároveň „bojuje“ s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu, se kterým nemá zkušenosti a zdá se jí nepřekonatelnou překážkou, přijímá pomoc kolegyně. Uvádí, že si žáci zvykají na její styl učení a daří se jí je správně motivovat. Upozorňuje na nedostatečnou přípravu na pedagogické fakultě v oblasti administrativních činností.

5. Zklamání 2. 10. 2011

Radku těší vypracovaný individuální plán, nápady ve výuce, ve kterých se zdá být lepší oproti starším kolegyním. Na druhou stranu u ní probíhá zklamání ze sebe samé. Její představa, že bude učitelkou bez chyb, důslednou, s klidnými a ukázněnými dětmi, je prozatím v nedohlednu. Hodnotí své kolegyně

až s obdivem, přiklání se k jejich způsobu hodnocení žáků, ač se jí to zpočátku přičilo.

6. Proč nefunguje systém? 9. 10. 201

Žák s autismem je pro začínající učitelku velkou starostí, neví si s ním rady, nemá dostatečné znalosti pro práci s ním, nemá k dispozici asistenta (ač by měla mít), jeho rodiče s ní odmítají komunikovat a vedení školy se k ní točí zády. Snaží se ostatní děti vést ke slušnému chování, ale neví, jak jejich hodnoty a postoje změnit. V kolektivu učitelek slouží jako rádce pro práci s počítačem, na oplátku zmiňuje jejich rady k vyučování a práci s dětmi. Problematická je po Radku účinná pedagogická komunikace, v určitých situacích neumí přizpůsobit výklad dětem. Časová náročnost začátků této profese se odráží na Radčině životě, uvádí, že se přestala věnovat svým zájmům a její osobní život prakticky neexistuje.

7. Pohled na pedagogický sbor bez růžových brýlí 16. 10. 2011

Evidentně nepříznivé klima pedagogického sboru začíná dopadat i na začínající učitelku. Začíná se orientovat především na třídu a uniká k dětem, ve kterých vidí jistotu. Nerozumí lhostejnému a vulgárnímu vyjadřování starších kolegyň na adresu žáků, ani tomu, proč panuje rivalita mezi pedagogy 1. a 2. stupně. Pochybuje o svých didaktických dovednostech a obává se jejich dopadu na děti. V organizaci vyučování se cítí jistější.

8. Hospitace 23. 10. 2011

Hospitační činnost vedení školy probíhá a učitelé to vnímají jako hrozbu. Radka popisuje průběh návštěvy ředitele u sebe ve třídě, nervozitu, která ji sužovala a provedené chyby. Uklidňuje ji zjištění, že jsou na tom ostatní učitelé podobně, ač mají delší praxi než ona. Ředitel začínající učitelce ovšem potvrzuje správnou organizaci i náplň hodiny, to jí dodává sebejistotu. Rezignovaně zmiňuje, že i přesto, že integrovaný žák v hospitované hodině nespolečně pracoval a byly u něj patrné projevy nekázně, ředitel na tento problém nijak reagovat nebude. Z pohledu profesních znalostí spatřuje pět let studia na pedagogické fakultě jako

dobu, kterou by raději strávila praxí než učením teorie, která jí ve škole zatím nepomáhá.

9. Nejklidnější? Listopad. 20. 11. 2011

Další kapitola Deníku od začínající učitelky přišla v druhé polovině listopadu. Až na poznámky o kázeňských problémech jsou její slova pozitivní. Hodnotí tento měsíc jako nejklidnější, takřka bezproblémový, s velkým množstvím vlastních pokroků. Především spolupráci s kolegyněmi spatřuje jako efektivní, čtvrtletní práce jejích žáků měly podobné výsledky jako ostatních z ročníků. To pro ni znamená důležitou zpětnou vazbu pro její obavy z didaktické neschopnosti. Zmiňuje radost ze své práce. V očích kolegyň byla zjevně absolventkou se spoustou nových nápadů z fakulty, tvrdí ovšem, že není možné nové metody aplikovat, pokud by se měla držet tematických plánů a tempa paralelních tříd.

10. Vánoční čas plný stresu 25. 12. 2011

Besídky, jarmark, vánoční nadílka ve třídě, organizace toho všeho stála Radku velké úsilí a poukazuje na fakt, že aby vše zvládla, musela zapátrat ve vzpomínkách na svá školní léta. Prosinec shledává jako velice náročný měsíc, především uvolněnou morálkou ve škole. Finančně i psychicky se vyčerpala, aby vytvořila dětem pěkné vzpomínky. Uvádí pocit bezmoci, který cítila při plnění svých cílů pro tento měsíc. Jako největší problém opakovaně zmiňuje hodnocení žáků, co do objektivitu, tak i neschopnost dávat horší známky.

11. Nepopsaný list 29. 1. 2012

Během měsíce ledna zažívá začínající učitelka podle ní nejhorší období. Vše je způsobeno nedostatečnými zkušenostmi a to jak při zápisech do prvních tříd, tak při pololetním hodnocení žáků. Zmiňuje se o tom, že by za pět let studia ze svých poznámek nevyužila nic, co by ji v lednu pomohlo. K práci se třídou se vyjadřuje kladně, profese učitele ji naplňuje, administrativní práce nikoli. Problematické bylo i zvládnutí všeho učiva a to kvůli Radčiným obavám, že nemají její žáci dostatečné znalosti pro psaní pololetních prací a předkládání jejich výsledků

vedení školy. Cílem pro ni je vytvoření dobrého třídního kolektivu. Největší zásluhu na jejím úspěšném ukončení pololetí dává svým kolegyním a uvádí, že bez jejich pomoci by byla ztracena.

12. Poděkování jarním prázdninám 26. 2. 2012

Začínající učitelka cítí výčitky svědomí ze známek, které žákům v pololetí udělila. V učivu je oproti ostatním kolegyním pozadu, z důvodu lednového opakování. Proběhla schůzka s ředitelem a nespolupracující matkou integrovaného žáka, která vedla k mírnému zlepšení situace. V pedagogickém sboru se kvůli chování několika kolegyň cítí ostrčená, znepríjemňuje jí působení ve škole. Jarní prázdniny využívá k relaxaci a přípravě materiálů pro následující projektové dny. Ke třídě si vybudovala příznivý vztah a navazuje spíše přátelskou atmosféru.

13. Nová žákyně – nová zkušenost 25. 3. 2012

Březen byl pro začínající učitelku spojen s příchodem nové žákyně a vymýšlením strategií, jak ji co nejlépe zařadit do kolektivu. Po administrativní stránce ji poskytla pomoc kolegyně, při vzájemné spolupráci vytvořily zároveň plán třídních schůzek. Radka shledala chování některých matek jako nepřátelské, což podpořilo její nervozitu při vedení rodičovské schůzky. Po didaktické stránce se cítí začínající učitelka jistější, uvádí, že návštěvy starších kolegyň s žádostmi o radu nejsou tak časté. Ohledně udržení kázně ve vyučování a o přestávkách se jí tolik nedaří, nesouhlasí se psaním poznámek do žakovských knížek, problémy se snaží řešit přímo s žáky.

14. Moji žáci 29. 4. 2012

Začínající učitelka věnuje tuto kapitolu svým žákům, tvrdí, že je blíže poznala a až příliš se k nim upíná. Příkladem je odchod integrovaného žáka, který byl často v minulých měsících připomínán pro své nezvladatelné chování, i přesto má nyní Radka velkou starost, jaké paní učitelce přijde „do rukou“ a zda se mu bude snažit tolik pomoci jako ona. Stejně tak zmiňuje starost s novou žákyní, která sice do kolektivu zapadla, ale známkování předchozí paní učitelky je značně odlišné –

mírnější. Ve škole je hlavním tématem konkurz na ředitele, Radka se k tomuto faktu vyjadřuje nestranně.

15. Nejistota 27. 7. 2012

Oficiálním potvrzením vyhlášením konkurzu na tamějšího ředitele vzbudilo vlnu nejistoty a strach učitelů o své úvazky, v případě nástupu jiného ředitele. Začínající učitelka předstupuje před rodiče na třídních schůzkách s tím, že nemá potvrzeno, zda bude třídní učitelkou jejich dětí i následující školní rok, zmiňuje se ovšem o tom, že by tomu byla ráda. Radka spatřuje svůj pokrok v komunikaci s žáky, v orientaci v systému. Zmiňuje svoji potřebu si zautomatizovat rutinní činnosti, na které často zapomíná. Dále uvádí, že si během měsíce května vytvořila systém poznámek k závěrečnému hodnocení, aby pro ni nebylo tak problematické jako v pololetí.

16. Zpět do školních lavic! 24. 6. 2012

Radka se v poslední části svého deníku několikrát zmiňuje o tom, že by byla raději žákem, na opačné straně třídy, aby nemusela plnit všechny povinnosti třídního učitele při uzavírání školního roku. Situace s vedením školy zůstává stejná, učitelé nemají informace, jaká bude organizace příštího školního roku. Při závěrečném hodnocení požádala o radu kolegyně, jejich závěry ji ovšem neuspokojily. Zároveň má obavy o svoji pověst, aby nebyla v očích ostatních příliš hodnou paní učitelkou, při psaní známek zahrnuje i možnost, že děti dostanou jinou paní učitelku. Jako problematickou vnímá nekázeň dětí ke konci školního roku a neví si rady s organizací posledních dní ve škole.

4.2 Stručný obsah uskutečněných rozhovorů

Jak jsme uvedli v tabulce č. 1, celkem proběhly tři rozhovory se začínající učitelkou v průběhu školního roku 2011-2012, s jejím souhlasem, že budou nahrávány a dále zpracovávány, jména vyskytující se v rozhovorech byla smyšlená, abychom zachovali anonymitu jejích žáků. Všechny rozhovory měly délku přibližně 30 minut a byly vedeny v místě učitelčina bydliště. V rozhovorech

byla učitelka mnohem více otevřená, mluvila o problémech, které se možná styděla nebo bála psát do Deníku, což nám velice pomohlo v pochopení její situace a příčin profesních problémů.

1. Rozhovor „Třída“ (7. 10. 2011)

Úvodní část rozhovoru byla zaměřena na identifikaci začínající učitelky, na motivy k volbě její profese a na první dojmy z prvního pracoviště. Radčino rozhodnutí stát se učitelkou bylo spíše praktického rázu, její osobnostní předpoklady k této profesi byly hlavně svědomitost, neuvěřitelná píle a pečlivost. Takovým způsobem na mě působila, jako člověk, který neponechá nic náhodě a všechny své kroky do detailu promýšlí. Její vize v říjnu se také týkaly nejen učení se administrativním činnostem, kterými byla přímo zaskočena, ale i formování a budování kolektivu. Nejčastěji hovoří o práci s žákovskou vnitřní motivací, s jejich orientací na vzdělávání a kladla si na sebe vysoké nároky. A jak lze předpokládat, u takto cílevědomého člověka přijde největší šok v tom bodě, kdy zjistí, že není tou perfektní novou paní učitelkou. Na začátku své profesní kariéry se neučí jen vyplňovat třídní knihu, ale i jít za kolegyněmi a přiznat chybu, poprosit o pomoc. Není nutné zde připomínat, že začátek školního roku byl pro Radku velkým zklamáním. Blíže a podrobněji než v Deníku popisuje situaci s integrovaným žákem, její obavy o něj a starosti s ním, s jeho rodinou a s vedením školy. Z prvního rozhovoru bylo patrné velké zklamání z reality, ale především z toho, že nebyla, i přes své vynikající výsledky na vysoké škole, dobře připravena na situace, které ji na začátku školního roku čekaly. Klima pedagogického sboru není optimální, je zde zřejmá určitá soutěživost mezi prvním druhým stupněm. O své uvádějící učitelce se Radka nezmiňuje, obchází tedy starší kolegyně, které ji poskytují rady a ona k nim vzhlíží. Přiznává, že potřebuje jejich podporu poměrně často, například s tvorbou individuálního plánu, s didaktikou určitých předmětů apod. Jako největší problémy uvádí komunikaci s žákem i s rodičem, nedostatečné zkušenosti v oblasti integrace žáků, administrativní činnosti a také dopad na osobní život.

2. rozhovor „Řetězec nezájmu“(21. 1. 2012)

Začínající učitelka na konci prvního pololetí působí jistějším dojmem. Je informovanější a uceluje se jí celkový obraz českého školství. Hned na úvod hovoříme o jejích vizích, které měla na začátku školního roku a ona popisuje nové metody a praktiky, které ve své třídě zavedla. Její orientace na třídu je zjevná. Vzhledem k tomu, že jsme uskutečnily druhý rozhovor v poměrně specifickém období, jeho témata se týkají především hodnocení žáků, zápisů do prvních tříd a časové náročnosti povolání. Situace s integrovaným žákem není stále vyřešena a Radka má sklony k rezignaci, což pro ni není typické. Působí zklamaně, když vysvětluje, že za pět měsíců nebyla nikým podpořena a všichni zúčastnění dávají o této kauzy ruce pryč. Ve svých činnostech učitelky uvádí pokroky, jak v komunikaci, tak v práci s kolektivem. Uvádí, že rozeznává situace, kdy se bude integrovaný žák projevovat agresivně a dokáže jim předcházet. Největším problémem je pro ni hodnocení žáků. V rozhovoru prozradila, že její škola není příliš populární, má problém získat žáky. Ale je zaskočena, když má odpovědět na otázku, zda neuvažuje o změně pracoviště či profese. Spatřuje největší výhody učitelství ve zpětné vazbě u dětí a je si jistá, že i nadále chce tuto profesi vykonávat.

3. Rozhovor „Znovu od začátku“(3. 7. 2012)

Vzhledem k velice náročnému uzavření školního roku, jsme mohly uskutečnit poslední rozhovor až na začátku letních prázdnin. Na začínající učitelce bylo znát vyčerpání a velké rozhořčení nad jejím dalším osudem na této škole. Vysvědčení, jak uvádí, pro ni bylo dojemné, ale jeho tvorba a rozhodování o známkách jen o něco méně problematické než v pololetí. Stále je se sebou nespokojená ohledně objektivitu známkování, i přestože ji ostatní kolegyně ubezpečují v tom, že je tato problematika častá a nikdo nemůže být zcela objektivní. Svůj první rok hodnotí průměrně, uvádí, že se dopustila mnoha chyb, ale jistý pokrok na sobě pozoruje. Především v oblasti organizace vyučování, příprav na hodinu a schopnosti improvizace a komunikace s žáky. Nejdůležitějším tématem našeho rozhovoru je

budoucnost naší začínající učitelky. Ve druhé polovině školního roku 2011/2012 byly vyhlášeny konkurzy na ředitele základních i středních škol. Radky dosavadní ředitel se konkurzu zúčastnil, ovšem nevyhrál. Toto období nejistoty se odráželo na celkovém klimatu školy, Radka zmiňuje dopad na nálady učitelů, potažmo žáků. Atmosféra podle jejích slov byla „na bodu mrazu“, učitelé chodili kolem ředitelny s otazníky v hlavě a všichni se báli o své úvazky. Začínající učitelka s aprobační učitelství pro 1. stupeň základní školy po svém prvním roce, kdy se naučila mnoho věcí a dokázala se přiblížit dětem mladšího školního věku, nastupuje od září 2012 na místo učitelky hudební výchovy na 2. stupni. Toto rozhodnutí učinilo vedení školy na základě její dovedné hry na klavír, ochoty suplovat hudební výchovy a velkého počtu aprobovaných učitelek na 1. stupeň. Její obavy vychází především z práce s o tolik staršími žáky, kteří neberou předmět hudební výchovy jako skutečný předmět a kázeň je při něm velice těžko udržitelná. Radka pro něj nemá dostatečné vzdělání, chce myšlenku na příští školní rok vytěsnit z hlavy, ale o odchodu nepřemýšlí. Vrací se k pohovoru, na kterém byla před rokem a zmiňuje se, že je vděčná za místo s plným úvazkem. Hovoříme o dalších tématech, jako je nefungující systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pomoci starších kolegyně, ale je patrné její rozladění z nadcházejícího školního roku. Na závěr se Radky ptám, jaký má názor na délku začínání v této profesi, jak dlouho si myslí, že bude trvat, než se z ní stane učitel expert. Domnívá se, že pět let, než projde učitel cyklus od 1. do 5. třídy. Po skončení rozhovoru sklesle komentuje, že od září jí čeká nové začínání, opět bez jakékoli předchozí zkušenosti.

5 Interpretace dat výzkumného šetření

V této kapitole prezentujeme výsledky otevřeného, axiálního a selektivního kódování a přinášíme popis jednotlivých kategorií, které byly po jednotlivých krocích vygenerovány.

5.1 Otevřené kódování

Jednotlivé stránky deníku a doslovné transkripce rozhovorů byly podrobně pročítány, rozebrány na významové celky, tedy analyzovány pomocí otevřeného

kódování. Postupně se seznamem prvních kódů jsme začali sestavovat koncept možných kategorií, stejně tak jsme postupovali při provedených rozhovorech. Důležité je zmínit, že některé z jevů označenými kódy kolísaly mezi subkategoriemi a proto docházelo k postupnému zpřesnění a úpravám subkategorií.

Námi určené kódy se netýkaly pouze profesních problémů začínající učitelky, což byla ústřední kategorie vzhledem k cíli naší práce, ale daly vzniku jiných subkategorií, které byly nakonec součástí paradigmatického modelu celého výzkumu.

Původně jsme pracovali s rozsáhlým množstvím kódů, které byly přiřazeny celkem k 8 subkategoriím.

Tabulka 2 Původní subkategorie vytvořené po axiálním kódování

1.	Problémy ve škole, školství a učitele
2.	Pedagogický sbor/vedení školy
3.	Problémy začínající učitelky
4.	Cíle začínající učitelky
5.	Pokroky začínající učitelky
6.	Zkušenosti získané studiem na vysoké škole
7.	Vnímaná pozitivita profese
8.	Kontakt a spolupráce s rodiči

V následující tabulce uvedeme pro ilustraci náhodné příklady kódů, které vedly ke vzniku jednotlivých původních subkategorií:

Tabulka 3 Příklady kódů a jejich umístění

Výskyt jevů	Příklady kódů	Ucelené subkategorie
Deník 6. kapitola	nedostatek financí pro poskytnutí asistenta pedagoga, hodnotová orientace dětí	Problémy školy, školství, učitelů
Rozhovor č. 2	Oddělená práce 1. a 2. stupně, negativní zkušenost, neinformovanost ze strany vedení, špatná popularita školy	Pedagogický sbor/vedení školy
Rozhovor č. 1	Nedostatečná orientace v administrativě, počáteční naivita, nedostatečné zkušenosti v nestandardních školních situacích, bezmoc v některých situacích	Problémy začínající učitelky
Deník 4. kapitola	práce s kolektivem, vedení třídy, snaha o přímé jednání, objektivní hodnocení	Cíle začínající učitelky
Rozhovor č. 3	Schopnost sebereflexe a nápravy chyb, schopnost kvalitní přípravy na vyučování, schopnost improvizace	Pokroky začínající učitelky
Rozhovor č. 2	Ocenitelné zkušenosti ze studia, inovativní prvky ve vyučování, nevyužitelné zkušenosti z vysoké školy v praxi, nedostatečné zkušenosti	Zkušenosti získané studiem na vysoké škole
Deník 1. kapitola	dlouhodobá touha být učitelkou, vedení a formování kolektivu	Vnímaná pozitiva profese
Deník 13. kapitola	negativní zkušenosti s rodiči, nedůvěra v začínajícího učitele	Kontakt a spolupráce s rodiči

5.2 Axiální kódování

Zmíněné kódy byly znovu tříděny a i přesto, že některé ze subkategorií jsme pro další zkoumání nevyužili, byly součástí paradigmatického modelu.

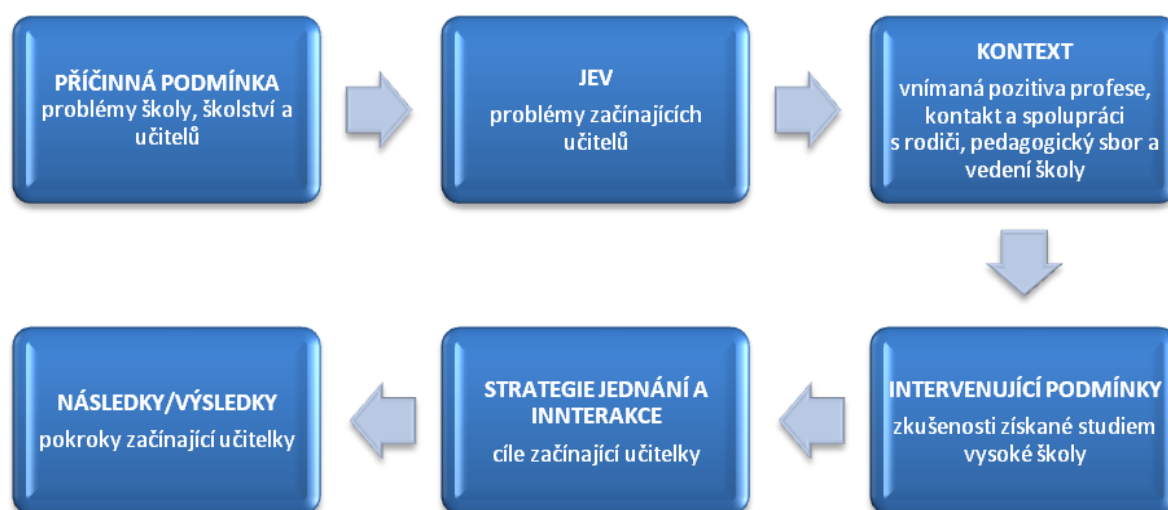
Paradigmatický model

Pripomeňme si podobu paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999, str. 72)

Příčinné podmínky -> jev -> intervenující podmínky -> strategie jednání a interakce -> následky

Příčinnou podmínkou lze považovat problémy školy, školství a učitelů, jevem se stávají problémy začínajících učitelů, kontext zahrnuje vnímaná pozitiva profese, kontakt a spolupráci s rodiči, pedagogický sbor a vedení školy, intervenujícími podmínkami jsou v našem případě zkušenosti získané studiem vysoké školy, strategie jednání a interakce jsou pro cíle začínající učitelky a následky či výsledky jsou pokroky začínající učitelky.

Obrázek 1 Paradigmatický model



Jednotlivé subkategorie:

Bližší popis jednotlivých subkategorií jsme provedli za pomoci výňatků z Deníku začínající učitelky a z provedených rozhovorů. Umisťování kódů do subkategorií je velice složité, jejich vzájemné prolínání a kolísání způsobuje často nejisté a váhavé jednání v některých krocích kódování a vrací výzkumníka na začátek. Právě subjektivní pohled, který je pro kvalitativní výzkum typický, může ovlivnit význam některých výroků a přidělit jim odlišnou funkci, než by učinil jiný výzkumník.

5.2.1 Subkategorie Problémy školy, školství a učitelů:

Tato subkategorie má obsahově velice široký název, který může zahrnovat velké množství kódů. Vytvořili jsme ji z toho důvodu, že u některých kódů nebyl jasně daný původ a jejich zařazení bylo komplikované. Do této subkategorie jsme zařadili kódy, které shrnovaly výroky, jež mohla říci/napsat nejen začínající učitelka, ale kterýkoli pedagogický pracovník. Druhou možností bylo uvážení, zda se jedná o problém pouze školy, města, komplexně zavedeného školského systému. Tyto příčiny jsme hodnotili i na základě vlastních zkušeností. Ve své podstatě se jednalo o fakta, která nemohla zkoumaná učitelka nijak ovlivnit.

Jako příklady můžeme uvést:

- Základní škola:

„ co jsem tam teď vlastně ten rok prožila a seznámila se takhle s těmi kolegyněmi, tak v podstatě nikdo tam neučí podle toho co má vystudováno.“ (R3 – komentář BS10 – 06:56)

Z tohoto příkladu vyplývá problematika profesionalizace školství. Začínající učitelky a jejich problémů se to úzce dotýká, ovšem není v její moci, aby tuto problematiku nějakým způsobem vyřešila. Původ této problematiky může být v osobě ředitele, struktury pedagogického sboru, úzce zároveň souvisí s nedodržováním zákona 563/2004 Sb.

- Struktura školního roku:

„Potom člověk taky tak pochopí, že jsou klidnější měsíce a potom náročnější měsíce. Ve kterých člověk prostě neudělá nic moc, a potom jsou měsíce, ve kterých to jede, jede.“ (R2 – komentář BS37 – 10:35)

Ani náročnost jednotlivých měsíců není v moci začínající učitelky. Na tomto faktu se shodnou víceméně všichni učitelé. Struktura tematických plánů je tomuto jevu přizpůsobena.

- Mzdový systém v ČR (platy učitelů):

„No tak jako samozřejmě si myslím, že by mělo být vyšší, ale zatím mi to stačí, zatím vycházím. Jako poplatím si všechno, neříkám, že nějaký velký spoření, ale jako dá se s tím vyžít.“ (R2 – komentář BS39 – 11:42)

Nepříliš vysoké finanční ohodnocení pedagogických pracovníků bychom taktéž zařadili do této subkategorie. Nejedná se o profesní problém pouze začínajících učitelů, postupem do dalšího platového stupně si začínající učitel svoji životní úroveň nezvedne (o 350 Kč měsíčně). (Platová tabulka 2012 MŠMT)

5.2.2 Subkategorie Pedagogický sbor/ vedení školy:

Kódy v této subkategorii byly přiřazovány především v důrazu na zjištění kladných či negativních zkušeností začínající učitelky s členy těchto skupin. Tato subkategorie byla posléze obětována, neposkytla takové množství nových a zásadních informací, které by nemohly být zařazeny do kategorie jiné, abstraktnější.

- Pomoc kolegyn:

Takže ještěže se snad na každý škole najdou ochotní učitelé s delší praxí, který si řeknou.. No jo, (smích) dostudovaný student přišel do praxe, zasměju se a pomůžu mu, protože jinak si to neumím představit. (R1 – BS24 – 05:40)

„Asi si pořídím notýsek a nadepišu si ho „Pomůcky, metodika do hodiny..“ A budu s ním obcházet celou školu (smích). Třeba pak za pár let to budu moct přiblížit dětem tak, jak mám.“ (R1- komentář BS30 – 09:15)

Nabízí se otázka, zda by nebylo elegantnější řešení situace začínající učitelky, pokud by měla jednoho uvádějícího učitele, který by ochotně poskytl

pomocnou ruku a návody, jak určité didaktické problémy řešit, než aby začínající učitelka obíhala školu a hledala, kdo by ji v danou chvíli pomohl. Její sebejistota v této pozici klesá a začínající učitelka se cítí na obtíž.

- Vedení školy:

„nějaká školní nezralost ho nezajímá, prostě musíme naplnit, no abychom mohli vůbec otevřít první třídu“ (R2 – komentář BS18 – 12:05)

Tento příklad lze také zařadit do abstraktnější kategorie, nejedná se pouze o problematiku vedení školy, ale o zoufalé kroky pro zachování některé ze škol či otevření ročníku, v případě malotřídek na vesnicích můžeme taktéž zahrnout do abstraktnější kategorie Problémy školy, školství a učitelů. Přijetí nezralých žáků se dotýká vedení školy, které za ně nese zodpovědnost, školství, které neposkytuje školám dostatečnou podporu a učitelů, kteří tyto nezralé žáky dostanou do třídy.

- Vztahy na pracovišti:

„Zaráží mě neochota kolegů a kolegyně z druhého stupně. Klima v pedagogickém sboru se mi nezdá být dobré. Zvláště mezi 1. a 2. stupněm panuje jistá averze.“ (DZU – 7. kapitola)

Špatné klima pedagogického sboru patří mezi problémy učitelské profese, v dalším zkoumání lze tento fakt zařadit do obsahově širší a abstraktnější kategorie.

5.2.3 Subkategorie Problémy začínající učitelky

Vzhledem k cíli práce jsme pozvedli tuto subkategorii na ústřední kategorii, které jsme věnovali obsáhlejší popis níže.

5.2.4 Subkategorie Cíle začínající učitelky:

Do této subkategorie byly zařazeny takové kódy, které souhrnně představovaly to, čeho by učitelka v rámci své profese ráda dosáhla. Mohli bychom tyto cíle rozdělit na dlouhodobé a krátkodobé, ale i na cíle zaměřené na profesní rozvoj učitelky a na práci s třídou.

- Krátkodobé cíle začínající učitelky zaměřené na práci s třídou/ pro třídu:

„Pracuji na tvorbě týdenních plánů pro děti i rodiče. Jsem zvědavá, s jakým ohlasem se setkají. Zatím jsou ve fázi přípravy, děti se nejdříve musí naučit hodnotit samy sebe.“ (DZU – 8. kapitola)

V tomto případě se jedná o krátkodobý cíl, otevření výuky a práce třídy i rodičům pomocí webových stránek a týdenních plánů.

- Dlouhodobé cíle zaměřené na práci se třídou/ pro třídu:

„Takže s nima chci hodně chodit do těch knihoven nebo zvát si jakoby rodiče nebo příbuzné, aby jim vyprávěli o jejich zaměstnání... Aby jakoby věděli, proč se učej.“ (R1- komentář BS3- 03:00)

Z pohledu začínající učitelky je potřebné vést děti vnitřní motivací k lepším výkonům, jedná se o dlouhodobější záměr/cíl.

- Krátkodobé cíle zaměřené na profesní rozvoj začínající učitelky:

„chtěla více naučit s interaktivní tabulí, protože máme na škole možnost a stále na ní dělám v podstatě jen prezentace, které bych mohla dělat na klasickém plátně, takže si říkám, to je zase škoda.“ (R3 – komentář BS33 – 20:00)

Vzhledem k mladému věku a schopnosti učení se práce s technikou začínající učitelky, považujeme tento cíl za krátkodobý a k jeho povaze ho řadíme k rozvoji vlastních profesních schopností.

- Dlouhodobé cíle zaměřené na profesní rozvoj začínající učitelky:

„cíl, který jsem se snažila naplňovat tento rok a budu v něm pokračovat další roky. A to zvyšovat prostě tu důslednost, protože každý týden, každý měsíc mi pak došlo, vždyť já jsem těm dětem něco slíbila a pak jsem to nesplnila. A pak si říkám, co si o mně musí na druhou stranu myslet, když to neplním, tak proč já bych teda po nich měla chtít něco, aby plnily“ (R3 – komentář BS29+30 – 18:20)

Možná je diskutabilní zařazení tohoto výroku, ovšem v tomto případě nelze hovořit o problémech začínající učitelky, důslednost považujeme za vlastnost, které může a nemusí být nositelem jak učitel začátečník, tak učitel expert.

Rozhodně se však jedná o dlouhodobý cíl, který učitelka považuje za součást svých profesních dovedností.

5.2.5 Subkategorie Pokroky začínající učitelky:

Je poměrně obtížné rozpoznat pokroky začínající učitelky v rámci výzkumu, který nezahrnuje například pozorování nebo rozbor prací jejích žáků. Rozhodli jsme se proto zaměřit na cestu od subkategorie Problémy začínající učitelky, přes Cíle začínající učitelky až ke konečné subkategorii Pokroky začínající učitelky. Shledali jsme shodu, která se týkala komunikace s žáky. Začínající učitelka uvedla, že již jako studentka pedagogické fakulty měla problém s pedagogickou komunikací:

- „A až vlastně v průběhu té vysoké školy jsem zjistila, že i to půjde, ale docela jsem s tím bojovala. Že třeba to úplně ta první druhá třída pro mě byly velice malý ty děti a hodně jsem si k nim musela na těch praxích jakoby hledat cestu.“ (R1 – komentář BS1 – 01:50)
- „Takže samozřejmě jinak mluvit v první třídě a jinak v páté třídě. A myslím si, že je to dost složitý, protože s tím jsem se hodně potýkala na praxích, že třeba mi ty děti vůbec nerozuměly. Nebo já jsem byla zvyklá mluvit hodně ironicky a teď najednou v té třetí třídě berou všechno vážně, takže prostě ironii si nechávám na doma (smích) a tam mluvím prostě konkrétně jasně, vážně a když je to sranda tak to musí být opravdu konkrétní sranda a ne přenesená ironie.“ (R1 – komentář BS33 – 11:30)

V rozhovoru, který proběhl o 3 měsíce později, se začínající učitelka, jako o svém pokroku, zmiňuje:

- „Prostě říct si, teď jsem v této třídě, takhle musím mluvit k dětem, uvědomit si opravdu tu komunikaci, jak nesrozumitelněji to dětem vysvětlit. Takže si myslím, že jsem si v tomhle jistější, to vidím, jak na mě ty děti reagují.“ (R2 – komentář BS29 – 07:00)

V předposlední – 15. kapitole Deníku začínající učitelky, v tematickém celku Vztah k učitelské profesi, se začínající učitelka vyjadřuje:

- *„Když srovnám to, jak jsem se cítila ve škole v září a teď, je mi mnohem lépe. Myslím si, že příští rok bude o trochu snazší, i díky vztahům s kolegyněmi a tomu, jak dokážu komunikovat s dětmi. Zjišťuji, že i přes všechny problémy, bych si přála s touto třídou dál pokračovat.“*

Tímto způsobem lze vyjádřit možný pokrok začínající učitelky. A to i z toho důvodu, že ona sama nebyla nabádána ani pobízena, aby se k tomuto druhu problematiky vyjádřila. Nelze ani předpokládat, že by při vši zaměstnanosti a povinnostech uchovala v paměti, že se více než před osmi měsíci v rozhovoru svěřovala s tímto problémem. Ostatní kódy, které byly zahrnuty do této subkategorie, by nebyly tak jasně ověřitelné, proto bychom je nemuseli ani za reálné pokroky považovat.

5.2.6 Subkategorie Zkušenosti získané studiem na vysoké škole

Do této subkategorie byly zařazeny kódy dvojího typu, jeden (čteněji zastoupený) reprezentoval nedostatečné zkušenosti získané studiem na vysoké škole, zahrnoval i zkušenosti, které začínající učitelka hodnotí jako nevyužitelné v praxi. Druhý typ zahrnoval ocenitelné zkušenosti. Ač není naše práce kvantitativní povahy, počet přidělených kódů nedostatečným zkušenostem třikrát převyšoval počet přidělených kódů týkajících se pozitivního pohledu na didaktickou a odbornou vybavenost absolventky. Tato subkategorie je velice úzce spojena s kategorií ústřední, je její intervenující podmínkou. Začínající učitel nemůže umět okamžitě jednat v nestandardní školní situaci v případě, že o její možné existenci nebyl při svém studiu poučen a nebyly mu vysvětleny možné strategie řešení. Nasnadě je otázka, do jaké míry se jedná o chybu předchozí vzdělávací instituce a do jaké míry hovoříme o osobnostních předpokladech začínající učitelky, jež si nemusela ze studia vše správně zapamatovat a umět využít v praxi. K této subkategorii se budeme blíže vyjadřovat v rozboru Problémů začínající učitelky, pro jejich vzájemně provázaný vztah.

5.2.7 Subkategorie Vnímaná pozitiva profese

K této subkategorii nebylo příliš kódů přiřazeno. Její existence je postavena na výrocích týkajících se motivů k profesi, pozitivní zpětné vazby od žáků,

kolegů. Uvedeme zde několik příkladů, které daly vzniku Vnímaným pozitivům profese.

- „*Těším se, až se budu moci za 3 – 5 let zastavit a vzpomínat na tyto začátky. Mám svoji profesi ráda a cítím se ve škole dobře.*“ (DZU – 9. kapitola)
- „*Tak já si pořád myslím, že jsem si vybrala dobrý obor a ta práce jako opravdu člověka naplňuje. Když si večer sednu a řeknu si, jo, tohle se mi povedlo, tohle třeba ještě, ... Ale vidí tam člověk po těch měsících nebo týdnech určitý pokrok. A to si myslím, že na tom prvním stupni je nejvíc znát. A ty děti nám to i tak přirozeně ukazují, jo, že tam člověk pořád může něco tvořit.*“ (R2 – komentář BS42 + 43- 15:02)
- „*Vánoční atmosféra ve škole byla krásná. Už od 1. 12. bylo z dětí cítit nadšení. Celkově bych to zhodnotila jako velice emotivní měsíc. Byl ale velmi náročný, vzhledem ke všem přípravám na besídky, vánoční jarmark i nadílku ve třídě.*“ (DZU – 10. kapitola)

Tyto výroky byly zařazeny do výše zmíněné subkategorie, naše práce s nimi ovšem končí, vzhledem k danému cíli se jedná o obsahově příjemná, ovšem tematicky protikladná a tím prakticky bezúčelná data. Vzhledem k nízkému počtu sebraných kódů s touto tematikou se můžeme domnívat, že pozitiva byla přehlušena problémy, alespoň v aktuální situaci naší začínající učitelky.

5.2.8 Subkategorie Kontakt a spolupráce s rodiči

Rodiče jsou specifickou skupinou, jež má ke škole nejbližší. Všeobecně vnímáme jejich postoje vůči učitelům a školám jako negativní a účinná spolupráce je pak kýžený jev ve školství. Kódy, které představovaly kladné zkušenosti, nebudou v proudu našeho zkoumání. To, jaké zkušenosti má začínající učitelka, je pro nás důležité i v případě, že nezachováme tuto subkategorii, ale zařadíme ji do jedné z kategorií. A těmi jsou Problémy začínající učitelky a Problémy školy, školství a učitelů. Neochota ze strany rodičů bude rozdělena těmato dvěma směry.

Směr vztahující se k Problémům školy, školství a učitelů:

- „*To je takové paradoxní, že přijdou rodiče dětí, u kterých člověk jen chválí, jak jsou úžasně vychovaní, jak mají, jak jsou prostě socializovaní a všechno. No a potom nepřijdou rodiče, se kterými by bylo potřeba řešit nějaké problémy a jak dál.*“ (R2 - komentář BS23 – 15:00)

Výrok se vztahuje k třídním schůzkám, jde o Problematiku školství, tento jev by s velkou pravděpodobností potvrdilo mnoho učitelů. Začínající učitelky se tento problém samozřejmě týká, právě z toho důvodu, že nemá zkušenosti s tím, jak řešit například kázeňské či jiné problémy žáků, aniž by došlo k setkání a diskuzi s rodiči. Učitel expert může rozpoznat závažnost situace, informovat vedení, ústav sociální péče, má více zkušeností. Výrok lze zařadit spíše do Problémů ve školství všeobecně, už z toho důvodu, že se s ním potýká většina učitelů.

Směr vztahující se k Problémům začínající učitelky:

- „*Ale je pravda, že kdyby teď slyšeli ten rozhovor, tak by si řekli, jo chytrá učitelka, která ještě před třemi měsíci neměla státnice nic jo.. Že se mi to prostě mluví, ale myslím si, že by se s tím dalo něco dělat.*“ (R1 – komentář BS17 – 10:30)

Z nově provedené analýzy shromážděných dat, má tento výrok začínající učitelky místo v kategorii Problémy začínající učitelky. Kontext, ze kterého byl vyňat, se vztahoval k odmítání spolupráce matkou i ředitelem, v případě integrovaného žáka. Začínající učitelka si ze své pozice nedovolila vyřknout strategie pro řešení špatné situace žáka. Její sebejistota v tuto danou chvíli vzala za své, což je také typickým jevem u začínajících učitelů.

5.3 Selektivní kódování

Dle předepsaného postupu kódování v rámci případové studie jsme uvedli subkategorie do vztahů a dalším krokem bylo selektivní kódování. Bylo nutné obětovat některé subkategorie, abychom se mohli soustředit pouze na jev, kterým

byly Problémy začínajících učitelů. Znovu jsme analyzovali veškerá sebraná data a to pouze z pohledu Problémů začínajících učitelů. Analýza prokázala, že nejužší vztah k hlavní kategorii mají subkategorie č. 1 a 6. Tedy Problémy učitelské profese a Balíček dovedností z vysoké školy.

Obrázek 2 Výsledek selektivního kódování



6 Problémy začínající učitelky – výsledky a diskuze

Selektivní kódování dalo vzniknout ústřední kategorii s původním názvem Problémy začínající učitelky. Tématem této studie je začínající učitel na 1. stupni základní školy, a to se zaměřením na jeho profesní problémy. Začínání v jakékoli profesi je složité, u učitelů jsou ovšem nároky na začínající stejné jako na profesionály. Problematika tohoto jevu je častá a absolventi s tím, co je ve škole čeká, nejsou příliš dobře obeznámeni. V této kapitole podrobně popíšeme, se kterými problémy se začínající učitelka setkala, pokusíme se vysvětlit jejich původ a možnosti, jak se jim dalo předejít.

6.1 Volba a nástup do učitelského povolání

Než se zaměříme na nástup naší začínající učitelky, uvědomme si, že to je až druhý krok v jejím profesním životě.

Rozhodnutí začínající učitelky o tom, jaký si zvolí obor na pedagogické fakultě v té době záviselo na jejím momentálním nápadu a na vyhovující struktuře studijního programu.

„Ale na gymnáziu jsem se nedokázala rozhodnout pro dva předměty, který by mě jako bavily do hloubky. A proto mě jednou při cestě autem napadlo, že bych teda mohla zkusit učitelství pro 1. stupeň. Že mi nevadí ani hudební výchova, ani výtvarná výchova a ani tělocvik.“ (R1 – 01:00)

A nyní, po pěti letech, si toto rozhodnutí začalo vybírat svoji „daň“. Tím zahájíme kategorii Problémy začínající učitelky, která byla zvolena jako ústřední kategorie.

Začněme od konce studijních let na pedagogické fakultě, absolventka Radka v roce 2011 obchází základní školy v místě svého bydliště a naráží na první problém a to na nedostatek pracovních nabídek v tomto oboru.

„Tak já jsem měla poměrně velký problém se sehnáním místa, kdy jsem potom byla opravdu vděčná, že jsem místo s plným úvazkem sehnala.“ (R2 – komentář BS40 – 12:35)

„já nevím proč, ale ten první stupeň studuje nějak moc lidí, že potom se nám do těch škol nevejdou. (smích) A kdy jsem šla na pohovor před tím rokem, tak mi říkali, a proč nestudujete biologii – chemii, a proč nestudujete jazyky? Zkrátka přijde mi, že je nás hodně těch prvostupňových a pak těžko najdeme práci.“ (R3 – komentář BS44 – 27:55)

Záleží i na heterogenitě pedagogických sborů, v případě, že jsou věkově vyrovnané kolektivy, jak jsme zmiňovali v 1. kapitole, přirozeně ponechávají učitelky v důchodovém věku místa absolventům, stejně tak odchody na mateřské dovolené jsou součástí tohoto cyklu. Souvislost s kategorií Problémy učitelské profese je znatelná.

Začínající učitelka našla místo na 1. stupni základní školy, coby třídní učitelka 3. třídy. V tomto momentě se dostáváme k dalšímu stupni jejího vstupu do profesního života. Tím je přípravný týden. Obecně se hovoří o šoku, který při nástupu učitelé zažívají, bývá způsobený ne zrovna dobrými vnitřními podmínkami práce učitelů a ze zákona není stanovena osoba, která

by jim měla jejich první kroky ulehčit (DZU 1. kapitola *Můj uvádějící učitel...Nebyl mi zatím představen.*) Na absolventy pak čekají prázdné třídy bez nábytku, nástěnek a oni se celý přípravný týden zabývají tím, aby místnost pro děti byla útulná, že se nestačí poznat s kolegy, vzdělávacím programem, pracovní smlouvou apod. (DZU 1. kapitola: *Třída, jež mi byla přidělena... Špatný stav, staré vybavení, prázdné skříně. Nejvíce času prozatím ve své profesi věnuji výzdobě třídy, shromažďování pomůcek a materiálů.*). Pomoc jí nabídly kolegyně z prvního stupně, blíže pak spolupracovala s učitelkou, která měla její třídu minulý školní rok a odešla do důchodu. Třída nebyla početná, oproti ostatním. To bylo ovšem dáno tím, že ve třídě byl integrovaný žák – chlapec s autismem, a pro nedostatečnou finanční dotaci mu nebyl přidělen asistent. Což je jistě problém, který chápeme jako komplexní pro většinu škol, ovšem v případě začínající učitelky a jejích nedostatečných zkušeností, považujeme tento jev, za velice ovlivňující její profesní start.

„A žádnýho speciálního pedagoga jakoby nemam, protože mám hodně málo dětí, mám jich jen 18, což je na tu naši školu málo dětí. Takže se domnívají, že to vykompenzuje ten jeden, jakoby trochu problémový žák. No ale přiznám se, neumím prostě s tím chlapcem zacházet.“ (R1 – komentář BS15 – 9:50)

Přítomnost integrovaného žáka a úroveň spolupráce jeho rodiny byla pro začínající učitelku velmi frustrující. Problémy spojené s touto kauzou zasáhly ze všech ostatních situací naší začínající učitelku v jejím prvním roce působení nejvíce. A pokud budeme hovořit o zmiňovaném šoku z reality, bylo to v případě nástupu této učitelky právě chování a nezájem všech zúčastněných, co ho způsobilo.

6.2 Integrovaný žák a začínající učitel v jedné třídě

Připomeňme význam pojmu integrovaný žák, jak je popisuje Pedagogický slovník. Děti a žáci se zdravotním postižením mohou být integrováni do běžných tříd mateřských, základních nebo středních škol, za podmínek zajištění odborné speciálněpedagogické péče pro tyto děti, posudku z pedagogicko-psychologické poradny a jiných. Školy mají dle zákona nárok na finanční příspěvek, určený výhradně na mzdové prostředky učitelů jiných pedagogických pracovníků.

Školám s integrovanými žáky se doporučuje úzká spolupráce s jejich rodiči. (Průcha, Walterová, Mareš, 209, str. 106-107) S touto představou vchází naše začínající učitelka do své třídy.

Chlapce nazveme například Kubíkem, je členem třídního kolektivu již od 1. třídy. V jeho integračním listu je uvedeno, že pro chlapce bude nevhodnější, aby byl místo asistenta pedagoga přítomen ve vyučování rodinný příslušník. To by bylo ideální řešení v případě, že by někdo z jeho rodiny byl ochoten se tímto způsobem zapojit. A řetězec nezájmů pokračoval.

„Já se přiznám, že jsem to po tom měsíci teda jednou řešila s ředitelem, ale ten mi mírně naznačil, ať to nechám. Abych se snažila s tím chlapcem nejvíc jakoby vycházet a tolerovala jakoukoli činnost či nečinnost té matky no. Takže taky mi trochu jakoby. No přišlo mi to líto, protože člověk se snaží něco jakoby zlepšit nebo alespoň..no zlepšit. A jak vedení, tak vlastně rodiče to stagnují naprosto.“ (R1 – komentář BS16+17 – 10:02)

Pokud se zaměříme na absolventa pedagogické fakulty, který přichází do školy, je vybaven určitou představou o realitě, kterou jsme nastínili pomocí vysvětlení pojmu dle Pedagogického slovníku. Je si tedy vědom toho, že ve třídě může mít integrovaného žáka, že práce s ním může být velice náročná, počítá s tím, že dobře funguje systém, který mu má přidělit asistenta. Který absolvent ovšem bude připraven na absolutní nezájem jeho rodičů a v tomto případě i vedení školy. O tom svědčí i komentář o vybavenosti začínající učitelky informacemi o tomto druhu postižení.

„A já na to vzdělání nemám, abych já se opravdu se snažím s ním jenom vyjít, aby prostě nebyl agresivní a hlavně aby neublížil ostatním žákům... spolužákům, jo. Protože já jsem, když to řeknu ve zkratce, věděla o autismu tři, čtyři věty, jo. A najednou ho mám vychovávat, takže.. Je to hrozně těžký a takový ty věty, že realita je úplně o něčem jiném než teorie, teď teprve cítím jakoby na vlastní kůži. Takže je to opravdu zklamání.“ (R1 – komentář BS18 + 19 – 01:20)

Kvůli tomuto případu musela ubírat ze svých cílů, kdy studovala 5 let obor a doufala, že jí budou získané informace do začátků stačit. Problém začínající učitelky s autistickým žákem pokračoval a zasahoval do všech předmětů, jejího osobního života i třídního kolektivu. Začínající učitelka opět slevuje ze svých

požadavků a žádá ředitele o zaslání oficiálního dopisu matce, aby proběhla schůzka a vyžádala si její přítomnost o hodinách tělesné výchovy.

*„A zatím jakoby nikdo nepřišel, nikdo neodpověděl, takže jakoby je to taková stagnace, **mě to už jakoby nepřekvapuje, já si říkám, nějak už holt ty tělocviky nějak musím zvládat**, akorát mě to mrzí vůči těm ostatním dětem, protože je to otravuje a znepríjemňuje jim to tu hodinu, tak si říkám, že jediná moje další možnost je vlastně řešit to přes Ústav sociální péče, ale domnívám se, že s tím nebude moc souhlasit ředitel školy, který nemá rád tyto konfliktní záležitosti.“* (R2 – komentář BS26 – 02:00)

Z tohoto úryvku opět vyplývá neochota vedení školy i rodičů cokoli vyřešit a zvýrazněná zmínka začínající učitelky nám napovídá, že i ona se pomalu začíná smířovat s tím, že se tato situace nevyřeší. Ke konci školního roku se rodina Kubíka stěhuje do jiného města a žák opouští třídní kolektiv.

„Velice zásadní událostí za měsíc duben je odstěhování Kubíka. Od minulého týdne již navštěvuje jinou školu v Chomutově. Mám z toho opravdu rozpolcené pocity. Přesto, že to s ním opravdu lehké nebylo, bojím se, jaký osud ho čeká tam. Jak s ním bude nová paní učitelka jednat a především spolužáci. Tolik jsem se snažila, aby byl u nás ve třídě spokojený.“ (DZU – 14. kapitola) *„Po odchodu Kubíka je třída celistvější, je znát, že děti svým chováním znervózňoval a já to nedokázala nijak napravit. Stále přemýšlím nad jeho osudem a i někteří citlivější žáci se mne na něj byli ptát“* (DZU – 15. kapitola)

Pokud by se zdálo, že si učitelka oddychne odchodem takového žáka, v případě naší začínající učitelky tomu tak zcela nebylo.

6.3 Povinnosti třídního „začínajícího“ učitele

„Třídní učitel je funkce, kterou by měl zastávat zralý člověk a zkušený pedagog, což není vždycky případ začínajícího učitele.“ (Podlahová, 2004, str. 137)

Začínající učitelka potvrzuje toto tvrzení svým hodnocením třetího týdne svého působení na základní škole.

„Tento týden vnímám jako horší než ten předchozí, dozvídám se stále nové a nové informace o povinnostech třídního učitele, o kterých jsem doposud nevěděla.“ (DZU – 3. kapitola)

Jeho povinnosti třídí Podlahová (2004, str. 140-150) do tří sekcí. My se nyní pokusíme nastínit, se kterými měla v průběhu roku začínající učitelka největší problémy.

- Činnost diagnostická zahrnuje sledování žáků, orientuje se a jejich motivaci, kognici, sociální klima třídy. V tomto ohledu naše začínající učitelka neměla příliš problémů, pokud budeme hovořit o zbytku její třídy. Výjimkou byla problematická činnost s integrovaným žákem, která byla podrobně popsána v minulé podkapitole.
- Činnost administrativní:
„Tak je pravda, že první dny se mi vstávalo dost těžce, jako z postele... Protože mě čekaly haldy papírů, třídní kniha pro mě byla strašným problémem. A nejvíc mě jakoby mrzelo, že trávím více času s třídní knihou než s dětmi samotnými. Takže nejvíc teda asi ta administrativa byla velkým problémem.“ (R1 – BS4 – 04:00)

Řešení nabízí sama začínající učitelka: *„Bylo by vhodné do studia na VŠ zařadit některé administrativní úkony jako je například vyplňování třídní knihy, katalogových listů, práce se systémem evidence v PC. Přijde mi, že své kolegyně pro svoji nezkušenost neustále obtěžují.“ (DZU – 4. kapitola)*

Původ problému sama spatřuje v nedostatečné přípravě při studiu. Ovšem nápravu neznalosti programů a vedení dokumentace by měla mít na starost uvádějící učitelka, kterou naše začínající učitelka za celý rok nepoznala, ani neoficiálně jí nebyla přidělena. A z rozhovorů i Deníku vyplývá, že začínající učitelka ani na konci školního roku si nebyla jistá svými postupy, které ji ztěžovaly zároveň špatné vnitřní podmínky školy.

„potom ta administrativa, to jako se s ní peru do ted', jak se psalo vysvědčení. Sice už jsem ho psala podruhé, ale stejně to byl blázelec, protože na naší škole máme v podstatě čtyři počítače a ty čtyři počítače jsou pouze vybaveny tím konkrétní programem na vysvědčení, takže si to umíš představit, jak to tam vypadá! Boje o počítače, no poslední dny, kdy to tam každý cvakal, ted' to tam člověk napíše čtyřikrát špatně

v rychlosti, aby uvolnil počítač dalšímu, no tak jsou takové ty administrativní věci“. (R3 – komentář BS 15 + 16 – 10:50)

Takové materiální vybavení škol ztěžuje práci i učitelům daleko zkušenějším než je naše začínající učitelka, je tedy patrné, že v jejím případě byly veškeré úkony provedeny ve stresu a tak nemohla potřebné činnosti zautomatizovat.

- Informační činnosti zahrnují podávání informací rodičům, pedagogickému sboru i samotným žákům. Mezi informační činnost zahrnujeme samozřejmě vedení třídních schůzek, které nemusí být vždy pro začínající učitele příjemným zážitkem. První třídní schůzky popsala začínající učitelka slovy:

„značná nervozita, rodiče na mne nahlíží jako na studentku bez potřebné praxe, což ostatně jsem. Žádný respekt vůči mně jako třídní učitelce jejich dětí“ (DZU – 2. kapitola)

Mladá začínající absolventka nemusí na některé rodiče působit důvěryhodně, nemá ve škole žádné jméno, v případě jedné nesouhlasné poznámky se může strhnout lavina negativních názorů a to nemusí začínající učitelka unést.

„Práce s dětmi mi vyhovuje, cítím od nich, že se jim ve třídě líbí a některé chodí do školy opravdu rády. Ovšem kdyby se od toho dala oddělit povinnost třídního učitele zahajovat a vést třídní schůzky. Je mi nepříjemné vystupovat před rodiči, jsou mnohem kritičtější než děti. A to především v případě, že jste začínající učitelka. Některé maminky si neodpustily jízlivé poznámky ohledně chodu třídy (na prvky Daltonského plánu). I přes třes v hlase jsem snad podala rozumné vysvětlení.“ (DZU – 13. kapitola)

Pak se stávají třídní schůzky honem na myš, a pro začínající učitelku je to velice stresující situace, musí obhájit svoje činnosti a rozhodování v rámci třídy. Informační činnosti v rámci pedagogického sboru nejsou

zde rozebírány z toho důvodu, že začínající učitelka byla třídní učitelkou ve třetím ročníku, kdy není střídání pedagogů tak časté.

6.4 Balíček dovedností z vysoké školy

Předpokladem pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je pedagogická způsobilost. Jedná se o soubor vlastností a dovedností, které mimo jiné zahrnují i bezúhonnost, znalost českého jazyka, zdravotní způsobilost a především odbornou kvalifikaci. Jakým způsobem ji získat je předepsáno zákonem o pedagogických pracovnících. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 193 - 194) V případě naší začínající učitelky, se jedná o kategorii Učitel prvního stupně základní školy. Studium na příslušné vysoké škole by mělo u svých studentů vytvářet pedagogické dovednosti. Ty chápeme jako „*soubor dovedností, které vyžaduje pedagogická činnost ve vzdělávacích institucích a výchovných zařízeních. Získávají se v přípravném a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a zdokonalují se v průběhu praxe.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 194)

Začínající učitelka řádně vystudovala pedagogickou fakultu, splňovala tedy požadavek odborné kvalifikace, ovšem do jaké míry byla díky studiu vybavena pedagogickými dovednostmi, zjistila při nástupu velice rychle. V předchozí kapitole jsme uvedli, že vnímáme úzkou provázanost mezi kategoriemi Problémy začínajících učitelů, Problémy učitelské profese a Balíček dovedností z vysoké školy.

Vzhledem k tomu, že ve třikrát více případech považovala začínající učitelka svoji připravenost z vysoké školy za nedostatečnou než dostatečnou, můžeme se pokusit v tomto individuálním případě operovat s otázkou, kterou pokládá Urbánek. (2005, str. 98-99) A to, zda nepramení problémy profesního startu začínajících učitelů více z neadekvátní učitelské přípravy, nežli jen z problematických nástupních podmínek. Konkrétněji, kterým profesním problémům se mohlo v rámci přípravy na učitelské povolání zamezit.

- Administrativní činnosti – konkrétní problémy začínající učitelky a návrhy zapojení administrativních činností do výuky na vysoké škole jsme uvedli v předchozí podkapitole. Domníváme se, že by konkrétní ukázky třídních knih, tematický plánů, katalogových listů, třídních výkazů apod. mohly být součástí některého z předmětů v rámci učitelské přípravy. Začínající učitelce by taková zkušenost ušetřila mnoho času i otázek na své kolegyně. Nedomníváme se, že by se při studiu stala tato činnost automatizovanou, ovšem znalost určitých dokumentů by pomohla třídní učitelce i v jejím postavení mezi kolegyněmi a pocitu větší sebejistoty.
- Integrace žáků – umění práce s integrovanými žáky je v nynější době velmi potřebné. Stejně tak tvorba individuálních vzdělávacích plánů a konkrétní případy zohledňování žáků s možnými formami postižení, mohly naší začínající učitelce pomoci v jejích prvních měsících.
- Seznámení s realitou. Tento bod je možná neuskutečnitelný, ovšem každá začínající učitelka by něco podobného ocenila. Poukázat studentům temnou stránku školského systému, které problémy je mohou potkat, jak se k nim postavit a jak je řešit. Upozornit, na co si mají dávat při hledání pracovní pozice pozor a se kterými typy ředitelů a kolegů se mohou setkat. V případě naší začínající učitelky by se zabránilo hned několika šokům. V první řadě šoku z nespolupráce rodiny a vedení školy zároveň, dále pak absence asistenta pedagoga nebo dokonce uvádějícího učitele, struktury jazykových skupin pro nedostatek financí.

„Tak mě asi nejvíce baví anglický jazyk, i když také jsem si ho představovala trochu jinak, myslela jsem si.. nebo z praxí jsem byla zvyklá, že ty děti byly rozděleny do dvou skupin, že jich tam bylo tak těch deset až patnáct, no a na této škole na to nejsou finanční dotace, takže vlastně máme na cizí jazyky normálně celou třídu, takže třeba i těch dvacet šest dětí. A to už se prostě ten cizí jazyk učí dost špatně,

hlavně ta komunikační stránka jazyka.“ R3 – komentář BS17+18 – 11:10)

- Účinná pedagogická komunikace – Jak sama učitelka uvedla, hledala si k žákům příliš dlouho cestu, musela věnovat úsilí tomu, aby uzpůsobila svoji řeč a učivo žákům. Stejně tak postrádala dovednost v komunikaci s rodiči, jednat asertivně, být připravena na možný konflikt, odmítání.
- Hodnocení žáků – začínající učitelka vnímala hodnocení žáků jako jeden ze zásadních problémů.

„Aby je člověk motivoval k dalším výkonům, je to opravdu složité a když jsme si na tý vysoký škole říkali druhy hodnocení, ty plusy a minusy. Tak jsem se to tak všechno učila krásně. Člověk si to odříká, ale když to má potom plnit, tak je to strašně těžký.“ (R2 – komentář BS9 + 10 – 07:10)

Teoretické poznatky, které začínající učitelka měla, nedokázala aplikovat v konkrétních situacích. Znalost druhů hodnocení mohla být doplněna o konkrétní příklady známek, zahrnujících chování žáka, jeho individuální situaci a výsledný směr, jakým se ubírat.

- Kázeň – V tomto případě se nemohlo problému předejít, naším tématem není náplň studijních programů učitelství pro druhý stupeň. Chceme tímto příkladem nastínit situaci ve školách, do kterých absolventi přicházejí, právě s tím drobným „uzlíčkem dovedností a znalostí“, které často nemohou v reálném fungování základní školy aplikovat. Vyjmuto z kontextu – přestup začínajíc učitelky na 2.stupeň základní školy.

„Takže domnívám se, že tam budou určité jiné kázeňské problémy, než jsme řešili na prvním stupni asi i úplně jiný přístup, kolegyně mi říkají, musíte vrazit do té třídy jako autorita a opravdu autoritativně jednat ty první hodiny, nastolit řád a pak povolovat, že přes takovýto, co my jsme se hodně učili nebo debatovali o tom na vysokých školách přes ten demokratický způsob, že to jde, ale až po tom nastolení toho řádu.“ (R3 – komentář BS40 – 24:05)

V této podkapitole jsme se věnovali možným příčinám, které vedly k problémům začínající učitelky. Nejde o kritiku programů studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, pouze o návrhy, díky nimž se mohlo určitým problémům u začínající učitelky předejít. Důležitou otázkou zůstává, zda by absolventi měli zájem do škol nastupovat, kdyby se dozvěděli všechny tyto možné problémy. Kolik z nich bych se rozhodlo jít dobrovolně do škol a snažit se o nápravu, je v pořádku, že nám pedagogické fakulty vysvětlují především to, jak by mělo školství vypadat, abychom věděli, ke kterému cíli ve svém působení na školách směřovat.

7 Závěry

Cílem diplomové práce bylo zjistit hlavní profesní problémy začínajících učitelů, námi zkoumaná začínající učitelka shledávala své problémy měla v těchto oblastech:

- Administrativní činnosti spojené s funkcí třídního učitele
- Integrace žáka
- Hodnocení žáků
- Komunikace s žáky a rodičem

Výsledky této případové studie nelze přímo srovnávat s jinými šetřeními s touto tematikou. Porovnání s tak známým výzkumem Oldřicha Šimoníka, který zkoumal problematiku nástupu absolventů do škol by po téměř dvaceti letech našlo společné prvky jen minimálně. Integrace, administrativní činnosti, práce s PC, komunikace s žákem či rodičem byly v té době na jiné úrovni a kvantitativní šetření bylo provedeno se 141 absolventy, ovšem žádný z nich neměl prostor k tomu, aby se do hloubky svěřoval se svými niternými problémy.

7.1 Závěr diplomové práce – Shrnutí

Tato diplomová práce byla pojata jako případová studie zabývající se začínající učitelkou na 1. stupni základní školy se zaměřením na její profesní problémy, se kterými se v prvním roce působení na základní škole setkala. V teoretické rovině práce jsme objasnili pojmy jako je učitel, učitelská profese, představili vybrané problémy učitelské profese a uvedli hlavní profesní etapy života učitelů. Z těchto etap jsme se zaměřili na období, kdy je učitel začátečníkem a podrobně v celé kapitole jsme se mu věnovali. Za pomoci odborné literatury jsme uvedli možná překvapení učitelů začátečníků při jejich nástupu do profese a porovnali aktuální poznatky z tohoto oboru s výzkumem provedeným téměř před dvaceti lety. Kapitola věnovaná metodice práce obsahuje popis provedených metod rozhovoru a obsahové analýzy textu, zvolenému designu případové studie a vysvětluje rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem v pedagogických vědách. Analýza dat získaných za pomoci rozhovorů a obsahové analýzy Deníku začínající učitelky byla provedena dle analytické triády (otevřeného, axiálního a selektivního kódování). Získaná data byla rozdělena dle přidělených kódů do subkategorií, jejichž podrobný popis včetně přiřazených výroků uvádíme ve výsledcích otevřeného kódování. Subkategorie byly dále zpracovávány a upravovány, uvedeny do paradigmatického modelu. Vybranou ústřední kategorií byla kategorie Problémy začínajícího učitele v úzkém spojení s Problémy učitelské a Balíčkem dovedností z vysoké školy a veškerá získaná data znovu analyzována s ohledem na tyto tři kategorie. Analýza prokázala úzké spojení a vzájemnou provázanost těchto kategorií. Nejvýraznější problémy začínající učitelky v prvním roce jejího působení na základní škole byly znatelné a za pomoci výroků začínající učitelky popsané při nástupu začínající učitelky do učitelského povolání, práci s integrovaným žákem v její třídě, obsáhlým množstvím povinností třídního učitele, a nedostatečnými dovednostmi získanými studiem na vysoké škole. U všech zmíněných problémů jsme hledali možné příčiny a zvažovali jejich zamezení. Jako problematickou jsme v této práci shledali orientaci ve velkém množství získaného materiálu, jeho třídění a nezjistitelný nebo diskutabilní původ některých problémů. Časová náročnost této

práce byla přímo úměrná hloubce a komplexnosti získaných dat. Další zkoumání této začínající učitelky by mělo charakter problematiky deprofesionalizace učitelské profese, vzhledem k jejímu „násilnému“ umístění na pozici učitelky 2.stupně bez potřebné aproby a s tím spojené problémy, které z důvodu našeho blízkého přátelského vztahu, prozradila.

7.2 Závěr – vize aneb možné světlé vyhlídky začínajících učitelů

Koncept Kariérního systému MŠMT

Ministerstvo školství se v nynější době zabývá novým konceptem Kariérního systému pro pedagogické pracovníky, který je obsažen v Zákonu č. 563/2004 Sb. Ten by měl vyřešit nedostatky současného kariérního systému, které spatřuje například v nedostatečné motivaci k trvalé snaze zdokonalovat se ve své pedagogické práci, z toho důvodu, že není nijak provázán s nárokem na kvalitu práce učitele. Základními principy kariérního systému je jeho komplexnost zahrnující odborný i pedagogický růst a cílovou skupinou by měl být „typický“ učitel (jak MŠ, ZŠ, SŠ i VOŠ), který končí odbornou kvalifikací na pedagogické fakultě a není dále ničím motivován k osobnímu růstu. Učitelé by si mohli sami zvolit, zda se rozhodnou dále rozvíjet, s čímž by se zvedlo jejich finanční ohodnocení. Hlavními cíli jsou především zvýšení profesních kompetencí a kvality práce učitelů, atraktivnost práce učitele a „nalákat“ na pedagogické fakulty co nejvíce kvalitních absolventů středních škol. Diferencované odměňování pak by mělo propojit standard učitelské profese s kariérním systémem.

Ve struktuře Kariérního systému nacházíme čtyři možné flexibilní kariérní cesty, jsou vzájemně prostupné a je na učiteli, jakým způsobem je bude kombinovat. Stejně tak se tu setkáváme s kariérními stupni, po jejichž dosažení získává učitel atestaci. Kariérní systém nezapomíná na začínajícího učitele, kterého řadí do 1. kariérního stupně, tzv. Adaptačního období. Za podpory a rad svého uvádějícího učitele pak začínající vybírá potřebné semináře a prokazuje, že je

schopen teoretické znalosti aplikovat. Během dvou let po absolvování na pedagogické fakultě si doplní znalosti, které mu vysoká škola z některého důvodu neposkytla, ale je pro výkon jeho práce nezbytná. Podmínkou pro vstup do dalšího kariérního stupně je hodnocení pokroku učitele, jeho získaných kompetencí, to vše bude dokladováno profesním portfoliem a za úzké spolupráce s „mateřskou fakultou“. Práce začínajícího učitele bude monitorována a za pomoci svého uvádějícího učitele bude mít neustálou zpětnou vazbu svých počínání. Následujícím kariérním stupněm je Standardní profesionál v učitelské profesi a pokud se začínající učitel do této pozice dostane, může vykonávat tyto pedagogické pozice: Třídní učitel, správce sbírek, vedoucí kroužků, zástupce ředitele školy, pokud splní podmínky specializačního studia. Odměňování je spojeno až s dosažením dalšího kariérního stupně, který je vázán s minimální sedmiletou praxí a splnění atestačního řízení.

Tento návrh je jistě jedním z mnoha, ale pro jeho aktuálnost a úzkou spojitost s naším tématem, jsme ho zvolili jako možné světlo pro budoucí začínající učitele (1. fáze by mohla proběhnout v roce 2015 a 2016). To, zda budou všichni zúčastnění dostatečně motivováni, podporováni a tento koncept vyjde v platnost, by znamenalo, že se někdo začne starat a zajímat i o začínající učitele.

Jak vyplývá z naší práce, hlavním problémem nastupujících absolventů a jejich profesního startu nejsou jejich nedostatečné znalosti ani lenost se zlepšovat, ale právě nezájem společnosti a téměř nulová snaha jim cokoli usnadnit.

Seznam použité literatury

1. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0
2. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
3. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
4. MŠMT. Statistická ročenka školství: výkonové ukazatele. MŠMT, 2012. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
5. MŠMT. Platová tabulka pedagogických pracovníků 2012. 2011. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/11/nova-platova-tabulka-pedagogickych.html>
6. MŠMT. Kariérní systém: Aktualizovaná koncepce nového kariérního systému učitelů. 30.12.2012.
7. PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X
8. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vyd.1. Praha: TRITON, 2004. ISBN 80-7254-474-8
9. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
10. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
11. PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

12. SOLFRONK, J. a kol. *Učitelství jako profese*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-390-4
13. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu – postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: ALBERT BOSKOVICE. 1999. ISBN 80-85834-60-
14. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-210-0944-6
15. ŠTEFFLOVÁ, J. UČITELSKÉ NOVINY. NOVÝ TERMÍN: MENTORING. 2009. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904>
16. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
17. Urbánek, P., Votočková, M., & Wernerová, J. (2011). K metodologii zjišťování podmínek práce učitele. In: Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: MU v Brně. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/>.
18. URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese – Aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2
19. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2
20. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
21. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 11. 12. 2012]. Dostupné z:
<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=58473&recShow=1&fulltext=pedagogick~C3~BD~20pracovn~C3~ADk&nr=&part=&name=&rp=100#parCn>

Přílohy

A Ukázka Deníku začínající učitelky

B Ukázka rozhovoru se začínající učitelkou

Ukázka kapitoly z Deníku začínající učitelky

Začínající učitel na 1. stupni ZŠ

Věk: 26 Pohlaví: Ž – M Aprobace: NŠ

Datum: 20. 11. 2011

12. týden působení na ZŠ

1. Jak byste zhodnotila měsíc listopad

K mému údivu vše probíhá ve škole poměrně hladce. Příští týden bude ovšem opět hektický vzhledem k pedagogické radě a třídním schůzkám. Zatím hodnotím listopadové týdny jako nejlepší z mého působení na základní škole.

Prosím, vyjádřete se k jednotlivým tématům

(zvažte jejich kladné i záporné stránky, Váš aktuální názor, popř. rozpor vašich představ a reality)

1. Chod školy

a. Spolupráce s kolegy v pedagogickém sboru

Momentálně se zabýváme tvorbou webových stránek pro 1. stupeň, abychom mohli na třídních schůzkách prezentovat a předvést je rodičům. Spolupráce je výborná, začínám se tu cítit jako plnohodnotný člen kolektivu.

b. Vztah k učitelské profesi

Těším se, až se budu moci za 3 – 5 let zastavit a vzpomínat na tyto začátky. Mám svoji profesi ráda a cítím se ve škole dobře. Jen mi ještě chybí si trochu lépe zorganizovat své činnosti. Časově je tato práce velmi náročná, když ji chce člověk vykonávat zodpovědně.

2. Chod třídy

a. Organizace vyučování

Bohužel jsem si uvědomila, že musím omezit skupinové práce. Je to velice náročné na kázeň a děti je považují za chvíle pro zábavu. Frontální vyučování probíhá v klidu. Integrovaného žáka jsem umístila do zadní části třídy, kde se evidentně cítí lépe, je otázkou, na jak dlouho.

b. Řízení třídy

Dva žáci mi dělají v mé třídě starosti. Vznikají mezi nimi časté spory. Zatím se mi daří je od sebe držet dál, ale nevím, kdy se to opět zvrtně. Celou třídu se snažím vést ke vzájemnému respektu. Bohužel zatím nerozumí slovu „respekt“. Integrovaný žák má časté výkyvy v náladě, což nepůsobí dobře na chod celé třídy. Snažím se na něj naladit, abych předešla jeho agresivnímu chování.

c. Hodnocení žáků

Zpracovávala jsem čtvrtletní hodnocení. V písemných pracích jsme dopadli dobře, máme vyrovnané výkony s ostatními 3. třídami. Mám z toho dobrý pocit, že jsem žáky opravdu něčemu naučila. Ale celkové hodnocení mi dělá opravdu velký problém, zřejmě jsem příliš měkká a nechci ublížit dětem špatnými známkami

d. Profesní znalosti

Momentálně mi nejvíc ovoce přineslo umění práce s počítačem, což mé kolegyně velice ocenily. Ptají se mne na zkušenosti z vysoké školy, jaké jsou nové didaktické techniky a metody ve výuce. Bohužel můžu pomoci pouze teoretickými znalostmi. Tak málo jdou různé techniky zařadit, vzhledem k časové náročnosti. Jsou prakticky nepoužitelné, pokud se chci držet tematických plánů.

Ukázka rozhovoru se začínající učitelkou

(7. 10. 2011)

Skl (9:35) : Vztah s kolegyněmi bys zhodnotila kladně u vás na pracovišti?

ZU: Kolegyně rozhodně, hlavně po tom měsíci nebo tak nějak po těch prvních týdnech už jsem si k nim našla cestu, že opravdu řeknu. Bohužel fakt nevím, porad'te mi.. Takže ony, jak jsem se jim já otevřela, tak ony se mně otevřely. Řekli si prostě jo holka, my jsme na tom byly tak jako ty, před dvaceti, třiceti lety.. A vzaly mě mezi sebe. Hezký je, že vlastně tam učí i jakoby důchodkyně. Je jí sedmdesát osm let a ta jezdila na semináře pana Matějčka, takže je taková jako hodně pro mě inspirativní a rozumíme si jako by jí bylo třicet. Takže tam vůbec věková kategorie mezi učiteli není znát. Jako to mluvím o prvním stupni. Na druhý stupeň tam se nedostanu (smích), takže to nevím..

Skl (10:31) Takže pedagogický sbor druhostupňových..nestýkáte se ..

ZU: Tam se nestýkáme, jenom na poradách.. Byla jsem představena to jo, ale jinak nemám vlastně potřebu vůbec..

Skl (10:44): Když jsi teď mluvila o té tvé kolegyni, sedmdesátiosmileté, jak by si zhodnotila vlastnosti, které by měl mít správný učitel..

ZU: Mhm.. (odhodlaně) Tak myslím si, že by měl být rozhodně komunikativní na té úrovni k dané věkové kategorii toho dítěte. Takže samozřejmě jinak mluvit v první třídě a jinak v páté třídě. A myslím si, že je to dost složitý, protože s tím jsem se hodně potýkala na praxích, že třeba mi ty děti vůbec nerozuměly. Nebo já jsem byla zvyklá mluvit hodně ironicky a teď najednou v té třetí třídě berou všechno vážně, takže prostě ironii si nechávám na doma (smích) a tam mluvím prostě konkrétně jasně, vážně a když je to sranda tak to musí být opravdu konkrétní sranda a ne přenesená ironie. No takže teda ta správná komunikace, pak určitě i ta komunikace s tím rodičem. Protože často mám sklony jakoby ty rodiče poučovat a vždycky si říkám, dávej si na to prostě pozor. Protože aby to nevyznělo, jakože já jsem polobůh a ty jsi teda jenom rodič toho dítěte, že jo. No tak na tadyto si musí dát učitel asi dobrý pozor. Na tu správnou komunikaci s danou cílovou skupinou. Potom ta spolehlivost určitá, aby tedy do té hodiny tam přišel na tu osmou a ne na půl devátou, že jo. Především na tom prvním stupni. (nadneseně). Nebo když prostě něco slíbí ten učitel, tak aby ty děti teda viděly nějaký ten

výchovnej...důslednost. Aby teda i to vzdělání mělo tu výchovnou složku, tak teda ta důslednost a podle mě i na základě té spolehlivosti a důslednosti může vzniknout ta důvěra v toho učitel. No,no,no a tak jako inteligentní, jak se to vezme inteligentní.. Podle mě, když učitel bude znát trochu víc, než má naučit děti, tak to na prvním stupni stačí podle mě. Jako podle mě čím větší intelektuál na prvním stupni, tím je to pro ty děti horší. Já teď nechci tedy nechci nějak moc zjednodušovat. Ale domnívám se, že často i učitelé bez vysokoškolského titulu mohou být výborní prvostupňoví učitelé. Že to jako není o té kvantitě, co vím, ale spíše o té praktičnosti no. A jakoby takovejten, se tomu asi říká přirozenej talent jakoby i tím selským rozumem něco vysvětlit nebo umět přiblížit něco.

Skl (13:38): Je to mnohem lepší než si to vyčíst z té metodiky, když člověk se člověk dokáže řídit instinktem. Do budoucna nebo do budoucích let, měsíců.. máš z něčeho obavy?

ZU: Tak v podstatě obavy mi teď přišly už v tom prvním měsíci, kdy zase se budu vracet k tomu žákovi s autismem. A zatím nejsem nastavená tak, že bych si v únoru podala přihlášku na dálkové studium speciální pedagogiky, protože tomuto oboru jsem se vždycky chtěla vyhýbat. Ne, že bych vůči těm dětem měla nějakou averzi, ale že si myslím, že na to nemám prostě schopnosti. Ale cítím, že teda opravdu jestli to takhle půjde dál a pomalu se nám speciální školy brzo zavřou a bude opravdu celková integrace, tak se obávám toho, že dosavadní jakoby vzdělání těch učitelů nebude stačit. Nebo nevím, jestli vzdělání, ale v podstatě já jako nevím, jak s tím.. Ze selského rozumu to nevycucám, jak s takto nemocným žákem mám jednat. Takže to jsou přítomné ty obavy, ale i do budoucna. Potom si říkám, kam až půjde jakoby ta neochota ze strany rodičů, ale to zase myslím jen konkrétní případy, protože vždycky budou dobří a špatní rodiče, že jo. To asi v každý době. No jako o ty děti se neobávám, protože děti vytváří společnost, že jo. Takže to jsou jakoby spíš obecné obavy. Celkový jako společnosti, kam se budem řídit (smích).

Skl(15:36): Teď k takové..

ZU: Ještě jednu mám, mám ještě jednu obavu, aby jakoby to školství nebo obecně to vzdělávání nebylo čím dál tím víc techničtější, mě se třeba nelíbí na prvním stupni počítač, já vím, že každé dítě pomalu má počítač doma, že už teda ta práce s počítačem se má pěstovat od co nejmenšího věku, ale myslím si, že to ubírá na kvalitě a hlavně, že potom knihovny jsou prázdné a že dítě pomalu neví, co to je kniha a jak se s ní zachází a

že je to svým způsobem škoda no. Tak no.. Doufejme, že tyhle technologie jednou vybuchnou a budeme zas na začátku. (smích)

Skl(16:28): Čemu teď momentálně věnuješ nejvíce času?

ZU: Jo a tak teď jsem nejvíce času trávila samozřejmě s veškerou administrativou. Když jsem se poprala vlastně s celým Školním řádem, protože jsem ho musela nejdříve pochopit já, abych ho mohla předat teda v jednodušší verzi žákům či rodičům. Tak samozřejmě vyplnění třídnice, neustálé škrty, musela jsem si prostě koupit bělítko (smích), což jako jsem normálně pomalu nepoužívala, ale přiznám se tedy, že první stránky v mé třídní knize, to opravdu nevypadá jako od učitele. Teď už se to zlepšuje, tak to je jistě pokrok. Potom samozřejmě, když jsem zjistila, to už jsem zjistila po pár dnech, že s tím chlapcem s autismem bude problém, že to budu řešit, tak jsem se začala snažit jakoby o to, dát trochu do té administrativy a s ředitelem jsem řešila, s tím rodičem,.. Teď je to na bodu mrazu, uvidíme, jestli budu mít sílu něco vymyslet nebo jestli to tedy zcela vzdám, jako to vzdaly všechny jiné strany... No a potom tedy to budování toho kolektivu, protože učiva je strašně moc a mezitím ty vztahy v té třídě by se asi měly aspoň utužovat, do jisté míry. Takže se snažím o nějaký ten výlet nebo exkurzi, kde se můžou ty děti více poznávat. No a to je asi všechno na víc čas nemám, protože zatím všechno mi stojí víc času, než ty zaběhlé učitele. Ale to je asi v každém povolání.